

TATIANA DINEIA DA SILVA SOARES

**OLHARES DE TRÊS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL PERANTE O TRABALHO EM CONTEXTO DE
UNIDADE DE APOIO À MULTIDEFICIÊNCIA**

Orientador: Professor Doutor Carlos Cardoso

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett
Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial**

**Lisboa
2011**

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	1
RESUMO.....	2
ABSTRACT.....	3
ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS.....	4
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	5
1 – Questões de Investigação.....	5
2 – Relevância do Tema.....	5
3 – Limitações do Estudo.....	6
4 – Estrutura da Investigação.....	7
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA.....	8
1 – Inclusão e Escola Inclusiva.....	8
2 – Necessidades Educativas Especiais.....	10
3 – Multideficiência.....	12
4 – Tipos de Deficiência.....	17
5 – Perfil de Competências e Formação de Docentes de Educação Especial.....	27
6 – Respostas Políticas face à Inclusão.....	30
6.1 – História.....	30
6.2 – Legislação.....	35

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	37
1 – Contexto e Participantes.....	38
2 – Recolha de Dados.....	41
3 – Análise de Dados.....	44
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	47
1 – Contexto de Criação da UAM.....	47
2 – Selecção de Alunos e Docentes.....	51
3 – As UAM's enquanto Modelo de Inclusão.....	52
4 - Gestão e Organização Curricular em Contexto UAM.....	53
5 - Envolvimento das docentes no trabalho em Contexto UAM: motivações e dificuldades.....	58
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES.....	61
1 - Contexto de Criação da Unidade de Apoio à Multideficiência.....	61
2 - Selecção de Alunos e Docentes.....	62
3 - As Unidades de Apoio à Multideficiência enquanto Modelo de Inclusão.....	62
4 - Gestão e Organização Curricular em Contexto UAM.....	62
5 - Envolvimento das docentes no trabalho em Contexto UAM: motivações e dificuldades.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
ANEXOS.....	69

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Carlos Cardoso, pela orientação desta investigação, pela experiência, rigor e exigência, mas também pela disponibilidade, compreensão e apoio constantes e indispensáveis para a realização deste trabalho.

A todos os Docentes do Mestrado de Educação Especial, pelo estímulo, entusiasmo e saberes transmitidos.

A todos os nossos Colegas de Mestrado, pelos momentos de amizade partilhados no decorrer deste projecto comum.

Às Profissionais de Educação Especial que me auxiliaram e disponibilizaram o seu tempo e conhecimentos, nas respostas das entrevistas.

RESUMO

A presente investigação tem como grande objectivo conhecer as opiniões de três profissionais de Educação Especial sobre o Trabalho em Contexto de Unidade de Apoio à Multideficiência.

Foi utilizada uma metodologia qualitativa, tendo sido a recolha dos dados realizada através de entrevistas estruturadas às participantes na investigação, ou seja, a três profissionais de Educação Especial que desempenham as suas funções na Unidade de Apoio à Multideficiência em estudo. Os dados foram analisados de acordo com técnicas de análise de conteúdo.

Os resultados deste estudo permitem concluir que a Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM) em estudo constitui um bom modelo de inclusão de crianças com patologias diversificadas e, em particular em áreas carenciadas socioeconomicamente; proporciona um apoio mais individualizado e personalizado, quer a nível pedagógico quer emocional, o que não se verifica no ensino regular; existe um trabalho de parceria e articulação entre todos os profissionais envolvidos, tanto na planificação como em momentos de reflexão e avaliação e as estratégias são desenvolvidas acordo com as necessidades, dificuldades e características individuais de cada aluno; apesar das dificuldades do trabalho com crianças com patologias tão diversas, as professoras sentem-se gratificadas pelos pequenos progressos dos alunos.

Palavras-Chave: Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM), Multideficiência, Necessidades Educativas Especiais, Inclusão.

ABSTRACT

This main objective of this research is to know the opinion of three Special Education professionals about the Work in Context at the Multideficiency Support Unit.

For that purpose, it was used a qualitative methodology, with the data collection made through structured interviews to the professionals who cooperated with the investigation, that is, three professionals of Special Education who work directly at the Multideficiency Support Unit studied. The data analysis was overseen according to techniques of content analysis of the recovered data.

The results of this study allow us to conclude that the investigated Multideficiency Support Unit (MSU) shows itself as a good model for the inclusion of children with diversified pathologies and especially in socio-economically needy areas; it gives a more individual and personalized support to children, either in the psychological and in the emotional side, which is something that does not happen in the regular teaching there is a cooperative and articulated work among all the involved professionals, both in planning and in reflecting and evaluating, and strategies are developed according to the needs, difficulties and individual characteristics of each student; in spite of the difficulties arisen from a work with children presenting such diverse pathologies, teachers feel truly gratified with every little progress from their students.

Key Words: Multideficiency Support Unit (MSU), Multideficiency, Special Educational Needs, Inclusion.

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

UAM – Unidade de Apoio à Multideficiência

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

1. Questões de Investigação

A presente investigação foi realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial e tem como objectivo geral conhecer experiências profissionais de três docentes de educação especial sobre o trabalho em contexto de Unidades de Apoio à Multideficiência. Em termos mais específicos, o estudo visa responder às seguintes questões:

- Quais as características desta Unidade de Apoio à Multideficiência relativamente à sua criação e aos alunos que a integram?
- Quais os critérios utilizados para seleccionar alunos e docentes para integrar a Unidade?
- Qual a concepção que os profissionais têm sobre o seu trabalho neste contexto?
- Quais as motivações, dificuldades e gratificações que os docentes sentem neste trabalho?
- Como é feita a gestão e organização curricular neste contexto?
- Em que medida é que a UAM é considerada um bom modelo de inclusão de alunos com deficiência?

2. Relevância do Tema

A escolha do presente tema de investigação deve-se a diversos factores entre os quais são evidenciados os seguintes. Em primeiro lugar, esta temática foi a eleita visto no ano lectivo anterior a actividade profissional da autora desta investigação ter sido desenvolvida neste contexto. Em segundo lugar, é do interesse da investigadora aprofundar os seus conhecimentos relativos a esta temática. As razões apontadas anteriormente e a determinação de dar a conhecer a importância das Unidades de Apoio à Multideficiência na Inclusão de crianças e jovens com deficiência a profissionais da área da educação, justificam a escolha desta temática.

De acordo com Almiro, C. et al. (2011) as Unidades de Apoio à Multideficiência representam uma resposta educativa especializada situada em agrupamentos de escolas

que reúnem grupos de alunos portadores de multideficiência. Estas respostas abrangem recursos humanos e materiais de modo o poderem oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos. A sua organização deverá ter em consideração o tipo de deficiência revelada pelo aluno, o nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor, social e de funcionalidade e a idade.

As Unidades de Apoio à Multideficiência têm uma relevância significativa na inclusão de crianças e jovens com deficiência, na medida em que, de acordo com Ladeira e Amaral (1999), lhes proporcionam:

- Um apoio individualizado, o que por vezes é difícil de realizar numa sala do ensino regular;
- Um currículo com objectivos funcionais, isto é, relacionados com a autonomia, como a alimentação, higiene ou mobilidade;
- Um ambiente estruturado e securizante que melhore a intervenção do docente e a participação do aluno, o que nem sempre é possível numa sala do ensino regular;
- Equipamentos e materiais específicos, que possam facilitar o desenvolvimento e aprendizagem destes alunos;
- Apoio especializado no caso de patologias graves, que muitas vezes impedem a participação activa destes alunos na vida escolar e exigem materiais específicos e adequados;
- Tempos específicos, de acordo com as necessidades individuais de cada aluno e das possibilidades existentes.

3. Limitações do Estudo

Esta investigação apresenta algumas limitações ao nível do processo e da metodologia com impacto nas suas conclusões. Avulta, em primeiro lugar, a escassez de tempo disponível resultante das exigências do calendário académico e dos afazeres da

autora. Acresce a dificuldade de concertação de agendas com as participantes no estudo devido à sua pouca disponibilidade. De referir também o facto de se tratar do primeiro trabalho investigativo da autora, facto com influência na gestão do processo de investigação e em particular na escolha das melhores opções teóricas e metodológicas. Evidencia-se também a dificuldade da autora em identificar bibliografia em quantidade e diversidade significativas sobre o tema.

4. Estrutura da Investigação

A presente investigação encontra-se estruturada em cinco capítulos: I – Introdução; II – Revisão da Bibliografia; III – Metodologia; IV – Análise e Discussão dos Resultados e V – Conclusões.

O capítulo I refere-se à Introdução, na qual se apresenta a escolha da temática e são descritos os objectivos do presente estudo. É ainda apresentada a estrutura desta investigação.

O capítulo II diz respeito ao Enquadramento Teórico do estudo, de acordo com os objectivos que se pretendem atingir, tendo sido feita uma revisão bibliográfica sobre a problemática em investigação.

No capítulo III será apresentada a Metodologia utilizada no estudo. Serão apontados os fundamentos teóricos dos métodos e técnicas utilizados, justificando a sua escolha. Serão explicitados ainda aspectos relativos ao contexto e participantes, à recolha e tratamento dos dados.

No capítulo IV será apresentada a Análise e Discussão dos Resultados, na qual foram analisados os resultados obtidos através dos sujeitos da investigação e de acordo com a literatura e conhecimento existente sobre a temática em estudo. Serão ainda demonstradas se as hipóteses foram ou não confirmadas pelos dados recolhidos.

No capítulo V serão apresentadas as Conclusões, ou seja, serão resumidos de uma forma simples e breve os resultados encontrados.

Desta forma, pretende-se que este estudo seja esclarecedor e ajude a compreender o trabalho numa Unidade de Apoio à Multideficiência e saber quais as opiniões que partilham profissionais de Educação Especial sobre este assunto.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA

Neste capítulo encontra-se apresentado o resultado da sistematização da revisão da literatura considerada relevante para definir um quadro teórico abrangente para o presente estudo. Nesse sentido, são teoricamente fundamentados os seguintes tópicos e conceitos associados à problemática de investigação:

1. Inclusão e Escola Inclusiva;
2. Necessidades Educativas Especiais;
3. Multideficiência;
4. Tipos de Deficiência;
5. Perfil de Competências e Formação de Docentes de Educação Especial;
6. Respostas do Ministério da Educação face à Inclusão:
 - 6.1. História;
 - 6.2. Legislação.

1. Inclusão e Escola Inclusiva

A Inclusão, de acordo com Correia e Martins (2000) tem como principal objectivo a promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos e pretende realizar um conjunto de medidas que dizem respeito não só ao modo como o ensino deve ser aplicado mas também e essencialmente com o modo como o aluno é visto e valorizado no seu todo.

A Escola Inclusiva assenta na ideia de que a escola deve ser para todos os alunos, independentemente do sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual. Segundo Ainscow (2000, cit in Sanches e Teodoro 2006), para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de relacionar o que está a impedir a participação de todos os que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos os que tenham a coragem de correr riscos.

A Educação Inclusiva não deverá ser uma educação com baixas representações e expectativas em relação aos alunos, mas sim uma educação baseada na compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os docentes e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura de ideias concebidas. Aprender a trabalhar com a diferença para que cada um possa viver com a sua diferença é o grande desafio da escola e dos seus profissionais e é isso que vai fazer a mudança.

Segundo Correia e Serrano (2000), a escola inclusiva pressupõe procedimentos e recursos específicos, julgando-se assim a existência de uma atitude de crença relativamente a cada comunidade educativa, sendo este o requisito essencial para a obtenção de uma verdadeira cultura de inclusão. É relevante que sejam criados espaços e momentos de reflexão e de debate centrados na problematização e clarificação conceptual dos pressupostos e das metodologias da inclusão.

É indispensável admitir o pressuposto de que todas as crianças e jovens têm o direito a serem educadas na designada escola regular, independentemente das suas problemáticas específicas, devendo ser proporcionada a oportunidade de evoluir de acordo com as suas capacidades, características e necessidades individuais.

Para Correia e Martins (2000), um dos grandes objectivos da educação inclusiva deverá ser o de preparar todos os alunos de modo a se tornarem elementos activos na sociedade, enriquecendo-a com a variedade das suas experiências.

Professores, pais e outros recursos comunitários estarão envolvidos, de modo diferenciadamente convergente, para auxiliarem os alunos a atingir níveis aceitáveis de sucesso educativo e em ambiente inclusivo.

A Educação Especial consiste num conjunto de métodos disponíveis para crianças e jovens com necessidades educativas especiais, de modo a que estes tenham acesso às aprendizagens. Deve ser interpretada não como um sistema paralelo ao Ensino Regular mas sim como um conjunto de recursos especializados e serviços que permitam ao Ensino Regular responder de forma adequada às necessidades de todos os alunos.

De acordo com Sanches e Teodoro (2006), numa escola inclusiva deverá existir uma educação inclusiva, ou seja, uma educação na qual a heterogeneidade do grupo não é um problema mas sim mais um desafio à originalidade e ao profissionalismo dos profissionais de educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

Os caminhos para a construção de uma Escola Inclusiva são complexos tanto de conceber como de concretizar. Correia e Serrano (2000) definem esta diversidade como sendo um conjunto de diferenças individuais no que diz respeito à aprendizagem, tendo

como principais características factores e estilos de aprendizagem e cognitivos, interesses, experiências adquiridas, condições orgânicas e ambientais e capacidade, que requerem, sempre que necessário, intervenções individualizadas e apoios educativos adequados. No entanto, atitudes convictas apoiadas em dispositivos de formação adaptados, da disponibilização de recursos específicos e de práticas de colaboração e de solidariedade, permitirão que a Escola possa responder de forma adequada às necessidades de todos os seus alunos.

Correia e Martins (2000) apontam para uma necessidade significativa no que respeita à reorganização do sistema educativo que conduza a uma melhor formação do docente no que respeita ao apoio a alunos com necessidades educativas especiais, a práticas educativas nas quais o trabalho em equipa seja predominante, à existência de recursos, humanos e materiais, tão fundamentais à implementação de planos individualizados e à elaboração de legislação adequada que possibilite a atenção que se pretende dar para que a diversidade seja bem-sucedida.

Serão as atitudes de todos os que se encontram envolvidos no processo educativo, sobretudo as dos docentes, que irão contribuir para a tão desejada mudança, na qual a especificação crescente do ensino conduza à valorização do aluno como um sujeito com características e necessidades individuais que deverão ser respeitadas.

2. Necessidades Educativas Especiais

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, cit in Sanches e Teodoro 2006), a expressão Necessidades Educativas Especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm NEE, em determinado momento da sua escolaridade.

Brennan (1988, cit in Correia 1999), referindo-se ao conceito de Necessidades Educativas Especiais, considera que:

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno. (p. 36)

Segundo Jiménez (1997, cit. in Serrano 2008), o conceito de Necessidades Educativas Especiais encaminha para as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam necessitar ao longo do seu percurso escolar de modo a conseguir aumentar o seu crescimento pessoal e social.

De acordo com Correia (1999), existem dois tipos de Necessidades Educativas Especiais distintos, sendo estas as Necessidades Educativas Especiais Permanentes e as Necessidades Educativas Especiais Temporárias.

As Necessidades Educativas Especiais Permanentes são aquelas cuja adaptação do currículo é abrangente e sujeita a uma avaliação constante, dinâmica e sequencial, tendo em conta a evolução do aluno no seu percurso escolar. Neste grupo estão inseridas crianças e jovens cujas alterações no seu desenvolvimento foram geradas por problemas orgânicos, funcionais, défices socioculturais e económicos graves. Englobam, portanto, problemas sensoriais, intelectuais, processológicos, físicos, emocionais e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo.

As Necessidades Educativas Especiais Temporárias são aquelas em que a adequação do currículo escolar é parcial e é feita tendo em conta as características do aluno, numa determinada altura do seu percurso escolar. Normalmente, podem manifestar-se como ligeiros problemas de leitura, escrita ou cálculo ou como ligeiros problemas, atrasos ou perturbações menos graves quanto ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional.

Para Ainscow (2001, cit. In Serrano, 2008) todos os alunos, ao longo do seu percurso académico, estarão sujeitos a incidir em posições de necessidades educativas, às quais a escola deverá dar uma resposta através de medidas precisas e adaptadas de apoio.

3. Multideficiência

De acordo com Correia (1999) o conceito de Multideficiência refere-se a um conjunto de várias deficiências numa mesma criança ou jovem, como a deficiência mental, cegueira, surdez, paralisia cerebral, autismo, entre outras. Estas deficiências revelam-se causadoras de problemas educacionais severos que requerem intervenções específicas de acordo com a simultaneidade da problemática.

De acordo com as orientações constantes no ME / DGIDC (2008), crianças e jovens que possuem Multideficiência apresentam limitações acentuadas em vários domínios, nomeadamente no domínio motor, no domínio sensorial e no domínio emocional. Estas limitações comprometem o seu processo de aprendizagem bem como a participação nos vários contextos em que se encontram inseridos, nomeadamente no contexto educativo, familiar e comunitário. Estas limitações são derivadas da sua condição de saúde e dos factores ambientais.

Estes alunos constituem um grupo heterogéneo, e, como tal, possuem necessidades de aprendizagem únicas que demonstram um quadro complexo e carecem de apoio constante na realização da maioria das actividades da vida diária como a alimentação, a higiene, a mobilidade, o vestir e o despir. Manifestam igualmente dificuldades acentuadas ao nível da comunicação, da linguagem, da motricidade e podem também manifestar limitações ao nível das funções visuais ou auditivas.

As mesmas orientações do ME / DGIDC sublinham que estas crianças e jovens possuem dificuldades também ao nível da actividade e participação, sendo as maiores relativas: a processos da interacção com o meio envolvente, nomeadamente pessoas e objectos; à compreensão do mundo em redor, nomeadamente no acesso à informação; à selecção dos estímulos relevantes; à compreensão e interpretação da informação recebida; à aquisição de competências; à concentração e atenção; ao pensamento; à tomada de decisões sobre a própria vida e à resolução de problemas.

Como consequência destas dificuldades acentuadas, estas crianças e jovens interpretam o mundo que os rodeia de um modo distinto, na medida em que necessitam de experiências mais significantes para poderem assim sustentar as competências já apreendidas e de experimentar situações semelhantes em âmbitos diversos, de modo a facilitar o aumento das suas capacidades.

Estes alunos manifestam também dificuldades ao nível das relações, interacções e da comunicação. Geralmente, o tempo de resposta destes alunos é mais vagaroso do que nos alunos sem estas dificuldades, as respostas que dão são em número inferior e mais

complicadas de perceber. Visto o uso da linguagem oral por parte destes alunos ser praticamente inexistente, a comunicação com os outros torna-se claramente difícil. A ausência de linguagem oral influencia, assim, o desenvolvimento das capacidades individuais, no controlo do meio envolvente, para além de que provoca repercussões no desenvolvimento social.

De acordo com as mesmas direcções do ME / DGIDC estes alunos precisam do apoio de serviços próprios, nos seus contextos naturais, sempre que possível, de modo a responderem à particularidade das suas necessidades. Estes apoios devem estar consolidados no seu plano educativo individual.

O conceito de deficiência tem evoluído significativamente ao longo dos últimos tempos, existindo uma concepção mais abrangente da Educação para Todos, onde a integração de alunos com deficiência nas escolas do Ensino Regular é condição fundamental para o sucesso da inclusão. O objectivo primordial das Unidades de Apoio à Multideficiência é o de possibilitar a estes alunos a vivência de experiências de sucesso, participando em actividades desenvolvidas com os seus pares sem necessidades educativas especiais.

A organização e o funcionamento das Unidades de Apoio à Multideficiência baseiam-se num conjunto de princípios orientadores para a implementação de uma resposta educativa adaptada às necessidades dos alunos com multideficiência.

De acordo com o Decreto-Lei nº 3 / 2008 (cap. 5º, art. 26º, nº 3), constituem objectivos das Unidades de Apoio Especializado:

- a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

- e) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;
- f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;
- g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete (cap. 5º, art. 26º, nº 6):

- a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;
- b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;
- c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;
- d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;
- g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

Toda e qualquer criança tem o direito a frequentar a escola, incluindo as crianças com multideficiência. Deve ser dada a estes alunos a oportunidade de frequentar o ensino regular e de participar, sempre que possível, nas actividades programadas. Estas estratégias deverão ser diferenciadas, realizadas em espaços novos, comparadas com o mundo real, sendo indispensável a existência de rotinas de cariz funcional e organização de planos de transição.

De acordo com Ladeira e Amaral (1999), o trabalho em equipa, ou seja, a articulação quer do Docente de Educação Especial com o Docente do Ensino Regular quer com terapeutas e com a família, é essencial para uma maior qualidade e eficiência quanto às respostas a desenvolver para os alunos com multideficiência, desde o momento da referenciação até à conclusão da escolaridade ou à sua integração em áreas relacionadas com o emprego ou actividades ocupacionais. Torna-se, assim, indispensável traçar planos de intervenção cujos objectivos estejam relacionados com as actividades dos alunos no futuro, tanto relativamente ao trabalho como à vida autónoma, às relações interpessoais e à ocupação de tempos livres.

A inclusão de crianças e jovens com necessidades tão particulares como estas, requer respostas educativas que possibilitem a sua evolução ao nível escolar. As Unidades de Apoio à Multideficiência poderão ser uma hipótese satisfatória, tendo em conta as características específicas destes alunos.

Estas Unidades, segundo Ladeira e Amaral (1999), poderão proporcionar a estas crianças e jovens:

- Um apoio individualizado, o que por vezes é difícil de realizar numa sala do ensino regular;
- Um currículo com objectivos funcionais, isto é, relacionados com a autonomia, como a alimentação, higiene ou mobilidade;
- Um ambiente estruturado e securizante que melhore a intervenção do docente e a participação do aluno, o que nem sempre é possível numa sala do ensino regular;

- Equipamentos e materiais específicos, que possam facilitar o desenvolvimento e aprendizagem destes alunos;
- Apoio especializado no caso de patologias graves, que muitas vezes impedem a participação activa destes alunos na vida escolar e exigem materiais específicos e adequados;
- Tempos específicos, de acordo com as necessidades individuais de cada aluno e das possibilidades existentes;

A escola é bem mais do que um local onde se aprende a ler e escrever. É, provavelmente, o local onde se aprende a viver, a participar com outros em actividades, a conhecer melhor a meio em que se está inserido, a conviver com pessoas diferentes. Como estratégia de inclusão, poder-se-á estimular a participação destes alunos em actividades comuns à restante população escolar, em contexto de sala de aula ou outros, como o recreio, actividades de expressões, festas, visitas de estudo, momentos de refeição, entre outros.

Para que o aluno multideficiente possa participar nas mesmas actividades que as restantes crianças do ensino regular, o Docente do Ensino Regular, em articulação com o Docente de Educação Especial, deverá planificar com antecedência, partindo do princípio de que estas crianças podem realizar as mesmas actividades do currículo escolar, apesar de estas serem num nível diferente dos restantes alunos.

As estratégias que constem na planificação, como considera Ladeira e Amaral (1999), devem ter em conta os seguintes aspectos:

- 1) Definição de Contextos: Deverão ser analisados cautelosamente o espaço onde se vai desenvolver a actividade bem como todos os intervenientes na mesma, de modo a impedir que ocorram dificuldades resultantes de factores não considerados;
- 2) Planificação da Actividade: A actividade deverá ser programada de acordo com as necessidades e interesses do aluno, definindo o tipo de participação que este terá (total

ou parcial) quem o vai acompanhar, o tempo de duração previsto e os resultados esperados;

- 3) Avaliação Contínua: A avaliação dos intervenientes e do desempenho do aluno, bem como do desenvolvimento da actividade tendo em conta os objectivos traçados inicialmente, irá possibilitar a reformulação da planificação sempre que necessário.

De acordo com Saramago et. al (2008), a avaliação é feita inicialmente com a finalidade de cruzar dados sobre o trajecto, capacidades, necessidades e prioridades relativamente à criança ou jovem, tendo também em conta as necessidades e prioridades relativamente à família e à escola. A avaliação é feita continuamente, através da monitorização da intervenção e do trajecto da criança ou jovem, permitindo assim a introdução das necessárias reformulações nas respectivas propostas educativas com antecedência.

4. Tipos de Deficiência

Clarifica-se a seguir cada uma das deficiências mais comuns, sobretudo aquelas que mais frequentemente são encontradas em alunos que frequentam Unidades de Apoio à Multideficiência como aquele que constitui contexto para o presente estudo. Nesta UAM encontram-se actualmente alunos com as seguintes patologias: Doença de Hirschprung, associada a Trissomia 21, Paralisia Cerebral, Deficiência Mental e Síndrome de Monsier associado a Deficiência Visual. São essas que em primeiro lugar são apresentadas. Descrevem-se a seguir outras deficiências também frequentes no Sistema Educativo Português.

A Trissomia 21

Segundo Bautista (1993), a criança portadora de Trissomia 21 possui uma anomalia cromossómica que implica perturbações a vários níveis. O síndrome aparece devido a estarem presentes na célula 47 cromossomas em vez dos 46 existentes numa pessoa

saudável. Estes 46 cromossomas dividem-se em 23 pares: 22 pares formados por autosomas e um par de cromossomas sexuais.

Na criança com esta patologia, a divisão das células apresenta uma distribuição imperfeita dos cromossomas: a presença de um cromossoma suplementar, três em vez de dois, no par 21. É por essa razão que esta síndrome é denominada de Trissomia 21.

Até à última década, o diagnóstico da Trissomia 21, assim como de várias outras patologias, só era feito no nascimento da criança ou até mais tarde. Através da Amniocentese é possível um diagnóstico muito precoce pois é retirado um pouco do líquido amniótico da mulher grávida. Como são encontradas células do feto no líquido, as suas irregularidades cromossómicas podem ser analisadas pelo cariótipo. Assim, logo no início da gravidez, os pais de alto risco poderão saber se terão ou não um filho deficiente.

Paralisia Cerebral

De acordo com Monteiro (2011), a criança com Paralisia Cerebral apresenta dificuldade em reagir a estímulos exteriores, em se orientar no espaço e se movimentar automaticamente. Esses controles automáticos são todos realizados pelo cérebro, que por algum motivo foi lesionado, não respondendo normalmente aos estímulos oferecidos.

As causas da Paralisia Cerebral são bastante complexas e diversificadas como os tipos clínicos, sendo excluída uma base genética e, assim, a possibilidade de transmissão de pais para filhos. Estes factores são normalmente exógenos, ou seja, exteriores ao cérebro da criança. Porém, em muitos casos a sua etiologia é desconhecida.

Segundo Bautista (1993), o quadro clínico da Paralisia Cerebral não traduz um conjunto de sinais e sintomas. Ao atingir o sistema nervoso em desenvolvimento, a lesão irá dar origem a um quadro clínico complexo. Este quadro irá limitar o diagnóstico e a relação que existe entre o tipo clínico e a lesão precisa do sistema nervoso central, o que é habitual no que toca a lesões nervosas cerebrais.

A Paralisia Cerebral, quanto à classificação clínica, divide-se em três tipos de síndromes: espástico, atetósico e atáxico.

O tratamento da criança com Paralisia Cerebral deve começar o mais cedo possível, pois qualquer sintoma que possa existir na criança pequena responderá melhor a um tratamento precoce. Este tratamento deverá abranger diversos aspectos como a motricidade, terapia da fala e terapia ocupacional.

A Deficiência Mental

Tal como nos restantes indivíduos, nos deficientes mentais o comportamento social e pessoal pode variar e estes não possuem um padrão de características iguais. Não existem duas pessoas, com ou sem deficiência, com as mesmas características e experiências ambientais ou ainda a mesma constituição biológica. Existe uma variedade notável, pois enquanto nuns verifica-se um atraso notável no desenvolvimento, outros revelam uma aparência saudável, para além de diversas características nas quais a diferença entre uns e outros é notável.

Segundo Grossman (1977, cit in Kirk e Gallagher, 2000), a deficiência mental refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, que coexiste com falhas no comportamento adaptador e se manifesta durante o período de desenvolvimento.

Através de alguns estudos realizados foi possível demonstrar a existência de algumas características que diferenciam os deficientes mentais dos restantes. Estas características deverão ser tidas em conta, pois qualquer planificação estará condicionada pelas mesmas, e em diversos casos, se estas características não estiverem devidamente consideradas serão um obstáculo para o desenvolvimento dessas crianças.

Os principais agentes causadores da deficiência mental, segundo a Associação Americana de Deficiência Mental, e citados por Kirk e Gallagher (2000) são as seguintes: infecção e intoxicação, trauma ou agente físico, metabolismo ou nutrição, doença cerebral grave, influência pré-natal desconhecida, anormalidade cromossómica, distúrbios na gestação, atraso decorrente de distúrbio psiquiátrico e influências ambientais.

Deficiência Visual

De acordo com Mendonça, A., et al. (2008), a visão constitui um canal privilegiado de acesso ao meio envolvente, constituindo a base de uma parte significativa das aprendizagens humanas. Através da visão as crianças desenvolvem-se e aprendem naturalmente, sem necessidade de ensino, exclusivamente pelo facto de observarem, explorarem e interagirem com o mundo que as rodeia. Nas crianças cegas ou com graves limitações visuais, a informação visual não se verifica ou é adquirida de um modo segmentado e distorcido, o que limita as relações e interações, tanto com pessoas como com o ambiente e a extensão e variedade das experiências, comprometendo as

aprendizagens ocasionais e causando atrasos a vários níveis do desenvolvimento, nomeadamente no desenvolvimento motor, cognitivo e social.

Ao nível do desenvolvimento motor, a inexistência de estímulos visuais impede que o acesso à informação visual seja feito de modo veloz, impedindo que crianças e jovens se apercebam de certos objectos antecipadamente, diminuindo a sua curiosidade e gerando sentimentos de insegurança que comprometem a interacção com o meio envolvente, levando a um desenvolvimento motor e psicomotor mais lento e menos eficaz.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, a ausência do sentido da visão leva a que a informação e que os conceitos sejam adquiridos através dos restantes sentidos, comprometendo assim o desenvolvimento conceptual e linguístico.

Ao nível do desenvolvimento social, as competências sociais demoram mais tempo a serem desenvolvidas, pois a ausência de estímulos visuais impede que crianças e jovens imitem os seus pares e utilizem comunicação não-verbal.

Allen (1979, cit in Bautista, 1993) considera que o olho tem como função a visão e que esta função pode ser subdividida em sentido da forma, sentido cromático e sentido luminoso.

As anomalias ao nível visual têm uma maior relevância para a capacidade funcional do sujeito do que a própria perspicácia visual, pois influenciam na locomoção, leitura e possibilidade de utilizar imagens ampliadas. As reduções patológicas do campo visual reduzem os limites indicados para o olho saudável.

O défice visual consiste numa redução da quantidade de informação que o sujeito recebe do meio envolvente, limitando a grande quantidade de dados que este oferece e que são de extrema relevância para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Consequentemente, o deficiente visual poderá manifestar um conhecimento restrito do mundo que o rodeia, dependendo da gravidade do défice.

De acordo com Kirk e Gallagher (2000), as principais causas da cegueira e de outras deficiências visuais têm sido relacionadas em vastas categorias, incluindo doenças infecciosas, acidentes e ferimentos, envenenamentos, tumores, doenças gerais e influências pré-natais, inclusive a hereditariedade. Outras causas da deficiência visual, igualmente de natureza predominantemente hereditária, dizem respeito a cataratas, atrofias do nervo óptico e o albinismo, continuando estes a ser constantes em qualquer faixa etária. Os factores hereditários são a causa de deficiência visual muito mais predominante do que as doenças e os acidentes, parecendo ambos estarem a diminuir devido a métodos de controle e educação mais eficazes.

Perturbações da Linguagem Verbal

Rondal (1989, cit in Bautista, 1993), considera que a linguagem é uma função conjunta que possibilita expressar e compreender estados afectivos, conceitos, ideias, através de sinais acústicos ou gráficos. A linguagem verbal é o meio de comunicação e representação que mais é utilizado, embora a comunicação seja possível sem esta forma de linguagem.

Segundo Kirk e Gallagher (2000), a inteligência, independentemente do modo pelo qual definimos, está altamente relacionada com a perspicácia com que se adquire a linguagem. Outro dos factores que o influenciam o desenvolvimento da linguagem está relacionado com o sexo. Pesquisas efectuadas actualmente demonstram que as diferenças de sexo quanto à capacidade de linguagem podem não ser tão grandes como se acreditava. Outra influência relevante é a idade das amizades que a criança estabelece pois quanto mais velhos forem os amigos da criança, mais rápido será o desenvolvimento da linguagem. Não se pode ignorar igualmente o papel da hereditariedade no desenvolvimento da linguagem da criança. Ao serem analisadas, as crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem, são por vezes encontradas histórias familiares com problemáticas semelhantes.

Perturbações relativas à linguagem verbal são os distúrbios de aprendizagem mais frequentemente observados a nível de crianças e adolescentes. Normalmente, a criança não estabelece comunicação nem responde de forma adequada a declarações verbais ou ordem.

Problemas Comportamentais

Crianças e jovens com distúrbios comportamentais demonstram possuir um comportamento inadequado quanto à sua faixa etária, o que levará a um conflito social, frustração pessoal e fracasso escolar.

Crianças e jovens que são agressivas com outras aquando frustradas, que choram constantemente e são visivelmente infelizes, ou crianças que não respeitam o adulto são consideradas problemáticas, independentemente da situação.

São diversos os factores que poderão influenciar e estar relacionados com problemas comportamentais. Um ambiente social pobre poderá causar dificuldades quanto à adaptação. O ambiente familiar é outro dos factores que poderão influenciar o

comportamento de crianças e jovens. Hetherington (1979, cit in Kirk e Gallagher, 2000) salientou que crianças e jovens provenientes de famílias monoparentais, comparados com crianças e jovens de famílias onde os pais vivem juntos, revelaram uma taxa superior de distúrbios comportamentais e problemas ao nível do relacionamento interpessoal tanto em casa com a família como na escola com os professores. Outro dos factores no qual se tem acreditado que influencia igualmente os distúrbios comportamentais é o factor biofísico. Vários estudos realizados nas últimas décadas revelaram que o comportamento manifestado em problemas sociais é resultante de interações de crianças e jovens com seus familiares e com colegas, vizinhança e subcultura. A inadaptação dessas relações tem sido vista como causadora de distúrbios comportamentais constantes.

Hiperactividade

A Hiperactividade é um dos distúrbios existentes a nível comportamental. É essencialmente caracterizada por falta de atenção, dificuldades de aprendizagem perceptivo-cognitivas, problemas de comportamento e falta de maturidade.

Vallet (1986, cit in Bautista, 1993), define a hiperactividade como um síndrome que abrange as seguintes modificações: movimento corporal excessivo, impulsividade, atenção dispersa, inconstância nas respostas, emotividade, coordenação motora pobre e dificuldades de aprendizagem, nomeadamente ao nível da aritmética, da leitura e de problemas de memória.

Para Ross (1976, cit in Kirk e Gallagher, 2000), quando uma criança atende e responde a diversos estímulos é considerada como sendo distraída. Uma criança que se encontra em movimento permanente é considerada desatenta, não sendo capaz de manter a atenção o tempo necessário à aprendizagem, ou seja, não tem capacidade para dirigir a sua atenção de modo significativa.

A Criança Socioculturalmente Desfavorecida

Bautista (1993) considera que a escola que acolher uma criança socioculturalmente desfavorecida deverá comprometer-se constantemente na redefinição aberta e global dos seus objectivos pedagógicos, das suas linhas metodológicas e do seu modelo curricular.

Só será possível alcançar um grau aceitável de compensação escolar se forem estabelecidos níveis de partida nos tratamentos educativos, baseados numa concepção pedagógica que acompanhe particularmente as diferenças, potenciando os recursos onde forem indispensáveis e prestando uma atenção em particular aos processos internos de aprendizagem.

O Autismo

Segundo orientações constantes no ME / DGIDC (2008b), as Perturbações do Espectro do Autismo como sendo disfunções graves e precoces do desenvolvimento neurológico que persistem ao longo da vida, podendo coexistir em simultâneo com outras patologias. Apesar dos inúmeros estudos realizados e do reconhecimento de uma causa biológica bem demonstrada, a etiologia que desencadeia um quadro clínico de autismo continua ainda por definir. No entanto, parece ser consensual que esta perturbação surge derivada de factores genéticos, pré e pós natais, com uma combinação complexa que conduz a uma imensa variação na expressão comportamental.

Segundo as mesmas orientações do ME / DGIDC, as Perturbações do Espectro do Autismo englobam as seguintes patologias: Perturbação Autística, isto é, Autismo de Kanner, Autismo Infantil ou Autismo Clássico; Síndrome de Asperger; Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância; Autismo Atípico e Síndrome de Rett.

Crianças e Adolescentes com esta problemática são caracterizadas, normalmente, por ter um comportamento desconhecido e sérias deficiências no desenvolvimento, mais especificamente alterações cognitivas, linguísticas, comportamentais e sociais.

O Autismo foi definido como o protótipo das perturbações profundas do desenvolvimento, tendo como características mais relevantes:

- Aparecimento da síndrome antes dos 30 meses de vida;
- Alterações e défices na capacidade de relacionamento com os outros;

- Alterações na capacidade para utilizar a linguagem como meio de comunicação social;
- Aparecimento de comportamentos repetitivos e estereotipados;

A National Society for Autistic Children (1979, cit in Kirk e Gallagher, 2000), definiu o Autismo como sendo um distúrbio de desenvolvimento que incapacita severamente uma pessoa por toda a vida e que geralmente aparece nos três primeiros anos de vida. Ocorre entre aproximadamente 5 e 10.000 nascimentos e é quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas. Tem sido diagnosticado em todo o mundo, em famílias de todos os antecedentes raciais, étnicos e sociais.

De acordo com as mesmas orientações do ME / DGIDC, crianças e jovens com esta problemática possuem dificuldades aos seguintes níveis: comunicação expressiva; comunicação não verbal; compreensão; compreender uma tarefa como um todo; sequencialização; consequencialização; concentração e atenção; generalização; abstracção e simbolismo; motivação; empatia; cognição social; alteração de rotinas; gestão de imprevistos; input sensorial; imaginação; capacidades especiais e interesses restritos; comportamentos estereotipados e rígidos; rotinas, preocupações e rituais; alteração de sono e vigília; particularidades do padrão alimentar, entre outras.

Espinha Bífida

Bautista (1993) designa Espinha Bífida como uma patologia caracterizada por diversas malformações congénitas que apresentam em comum e como característica principal, uma fenda na coluna vertebral resultante do encerramento anormal do tubo neural por volta dos 28 dias de gestação ou, segundo outra teoria, de uma ruptura posterior ao encerramento do tubo.

Não são conhecidas ao certo as causas da espinha bífida, embora determinados factores tenham sido valorizados nesse sentido. Actualmente, acredita-se que a espinha bífida é originada a partir de uma predisposição familiar, poligénica, na qual a intervenção de vários factores ambientais determina a aparição da malformação do embrião.

Deficiência Auditiva

Kirk e Gallagher (2000) consideram que as crianças portadoras de deficiência auditiva apresentam alguns dos problemas mais difíceis e desafiantes para a Educação Especial. A perda auditiva interfere tanto na recepção da linguagem quanto na sua produção. Pelo facto de a linguagem interferir em praticamente todas as dimensões do desenvolvimento, a incapacidade de ouvir e falar é uma deficiência crítica, que pode dificultar o ajustamento social e académico.

O principal problema do deficiente auditivo diz respeito à linguagem. A audição é o meio principal através do qual a criança adquire e desenvolve a fala e a linguagem, sendo a base para diversas aprendizagens posteriores. Em qualquer idade, as alterações ao nível da audição poderão levar a problemas de comunicação, apesar de se verificar a existência de determinadas fases precoces do desenvolvimento nas quais o organismo está “configurado” para receber sinais sonoros e usá-los para actividades relevantes psicolinguísticas.

Para o deficiente auditivo, a leitura é uma aprendizagem de extrema dificuldade. Uma criança surda inicia a aprendizagem da leitura da mesma maneira que uma criança ouvinte, no entanto, com algumas diferenças fundamentais, nomeadamente a pobreza no que toca ao vocabulário, escasso conhecimento da estrutura sintáctica, dificuldades de acesso ao código fonológico e limitação da capacidade de antecipação, de inferência e de organização.

Moore (1982, cit in Kirk e Gallagher, 2000) apresentou cinco causas principais identificadas para a surdez infantil nos Estados Unidos, sendo estas as seguintes: hereditariedade, rubéola materna nascimento prematuro, meningite e incompatibilidade de sangue entre a mãe e a criança. As deficiências auditivas menos graves são frequentemente causadas pela otite média, uma infecção habitual do ouvido médio na infância.

De acordo com informações constantes no ME / DGIDC (2008), a pessoa com surdo cegueira experiencia acentuadas dificuldades na comunicação, no acesso à informação e na mobilidade. As suas necessidades específicas variam de acordo com a faixa etária na qual a surdo cegueira surge e se é congénita ou adquirida.

De acordo com Miles (1999, cit. in Dgidc, 2008):

A combinação de acentuadas limitações auditivas e visuais causa dificuldades singulares na comunicação, na compreensão do mundo, no desenvolvimento cognitivo, na mobilidade e nas competências sociais, embora nem sempre limite as capacidades de aprendizagem dos alunos. As dificuldades de comunicação e de compreensão levam, frequentemente, a pessoa com surdo cegueira a manifestar problemas emocionais e comportamentais. (pág. 14)

As maiores dificuldades com que estas crianças e jovens se deparam estão relacionadas com a interacção com o ambiente, nomeadamente pessoas e objectos, com o desenvolvimento da linguagem e locomoção autónoma. Os profissionais que trabalham com estes alunos deverão organizar o ambiente circundante de modo a que este seja facilmente compreensível e apoiá-los nas suas interacções, que lhes irão permitir que desenvolvam todo o seu potencial.

Deficiências Associadas

A criança e o jovem com multideficiência são encontrados com frequência em escolas do ensino regular. Tendo em conta a relevância que a multideficiência exige, é necessário que se proceda a uma prevenção. Determinados factores deverão ser controlados tais como a idade dos pais e sobretudo a da mãe, a consanguinidade, o historial médico e a profissão materna, os factores ambientais que poderão alterar o desenvolvimento do embrião e evitar, na medida do possível, que a mulher grávida esteja exposta a estes factores. É indispensável que toda a população seja informada de todos estes factores de risco, nomeadamente a mulher.

Para Bautista (1993) o conceito de deficiências associadas é entendido como um conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial. Existem diferentes tipos de Deficiências Associadas, que resultam das combinações possíveis entre as deficiências físicas, psíquicas e sensoriais.

As causas das Deficiências Associadas são distribuídas por causas genéticas, causas pré-natais, causas perinatais, causas pós-natais e causas ambientais.

5. Perfil de Competências e Formação de Docentes de Educação Especial

Os docentes de educação especial exercem as suas funções junto de crianças e jovens do ensino pré-escolar, básico e secundário com necessidades educativas especiais, resultantes quer de deficiências físicas e sensoriais, nomeadamente, auditivas, visuais e motoras, emocionais e intelectuais, quer de dificuldades de aprendizagem e comunicação.

De acordo com o Despacho Conjunto nº 198/99 de 15 de Fevereiro, são objectivos da Área de Formação Especializada de Educação Especial qualificar docentes para o exercício das funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais. Assim, de acordo com o Despacho acima referido, as competências que o Docente de Educação Especial deve desenvolver são as seguintes:

Competências de Análise Crítica:

- Interpretar a escola e a organização do currículo à luz dos contributos teóricos das ciências da educação na vertente das necessidades educativas especiais;
- Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional;
- Posicionar-se face a modelos de resposta às necessidades educativas especiais e aos quadros conceptuais que os fundamentam.

Competências de Intervenção:

- Identificar necessidades educativas especiais, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos;
- Aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica;
- Apoiar activamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens;
- Proceder a transformações e adaptações do currículo regular decorrentes das necessidades educativas especiais;
- Desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos portadores de deficiências de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes;
- Incrementar o desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei nº219/91 de 23 de Agosto (revogado pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro), relativas a alunos com necessidades educativas especiais;
- Organizar programas de educação parental e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação precoce, na educação escolar e na formação profissional dos seus filhos, nos respectivos projectos de integração educacional e social;

- Intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa;
- Dinamizar a concepção e o desenvolvimento de projectos educativos da escola que respondam às características da população escolar e mobilizem os recursos locais existentes.

Competências de Formação, de Supervisão e de Avaliação:

- Apoiar a formação contínua de professores de ensino regular e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas;
- Apoiar os professores de ensino regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos;
- Proceder ao diagnóstico de necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projectos educativos das escolas.

Competências de Consultoria:

- Apoiar os órgãos de direcção executiva e de coordenação pedagógica das escolas e os professores na concepção de projectos educativos e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos;
- Assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação.

6. Respostas Políticas face à Inclusão

Seguidamente é exposta a evolução da Educação Especial ao longo dos tempos no que respeita à inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Serão também apresentadas respostas do Ministério da Educação face à Inclusão, nomeadamente em termos legislativos.

6.1. História

Segundo documentação do Ministério da Educação (1992, cit in Correia, 1999), as primeiras experiências relacionadas com Educação Integrada surgiram através de chamadas “classes especiais” criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira em 1944, destinadas a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por docentes especializados pelo referido Instituto.

A preocupação com alunos com Necessidades Educativas Especiais parece ter ganho especial ênfase no final dos anos 50, anos 60 e 70. Com base numa filosofia humanista, surge então um movimento para a integração de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular e, sempre que possível, nas classes regulares.

Nos anos 60, nos países nórdicos, aposta-se na escolarização das crianças com deficiência sensorial no ensino regular, dando-se assim início à integração escolar. Os países que fizeram parte deste movimento integraram as suas crianças e jovens com deficiência em turmas regulares, acompanhados por docentes de ensino especial devidamente formados para a função. Este apoio consistiu em programas destinados a alunos com deficiência visual, integrados em escolas preparatórias e secundárias das principais cidades do país.

De acordo com Correia (1999), nos anos 70, o Ministério da Educação passou a adoptar, gradualmente, a área da Educação Especial. Em 1972 cria as Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário e em 1976 as Equipas de Ensino Especial Integrado, que têm como principal objectivo a promoção da integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência. O apoio educativo estava centrado no próprio aluno e a sua presença na classe regular não pressupunha alterações, tanto na organização como no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Dá-se início assim a uma jornada que tem cada vez mais como objectivo integrar o aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular, onde deve por direito usufruir de todos os serviços adequados às suas capacidades, necessidades e características específicas.

Sentiu-se então, segundo Correia e Martins (2000), a necessidade de reflectir sobre a educação, visto que, apesar das intenções serem as melhores, existia cada vez mais um afastamento, no que respeita a respostas educativas, às necessidades dos alunos, nomeadamente dos alunos com necessidades educativas especiais, sendo essas respostas educativas substituídas pelo que pareciam ser dois sistemas diferentes: o do ensino regular e o da educação especial.

Nos anos 80, assiste-se a dois movimentos fundamentais que contribuíram significativamente para a ambicionada reforma: a de uma educação igual e de qualidade para toda e qualquer criança, independentemente das suas origens, crenças, situações socioeconómicas, necessidades e características individuais.

A definição oficial do conceito de Necessidades Educativas Especiais só irá decorrer em 1981 em Inglaterra, com o Education Art, sendo considerada uma criança com necessidades educativas especiais a que tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija medidas educativas especiais.

Surge então uma intenção, inicialmente humanista, que tem como objectivo que o aluno com necessidades educativas especiais, seja qual for o grau da sua problemática, possa participar em todas as actividades da vida escolar.

Para Sanches e Teodoro (2006), a experiência assimilada com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma originou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos alunos, não só os que se possuem deficiência, levou ao desencadeamento do movimento da inclusão, que tem como principal objectivo a promoção do sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva. Para muitos, a inclusão escolar é direccionada a jovens com deficiência. No entanto, esta deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas.

Nasce assim o conceito de Inclusão que visava fundamentalmente a inserção de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, e com ele todo um conjunto de objectivos, de entre os quais se destacam as atitudes dos docentes, educadores e pais, a formação adequada, a colaboração entre todos os agentes educativos e os recursos existentes, sem os quais o sucesso escolar destes alunos poderá ser posto em causa.

Segundo Correia e Martins (2000), com este novo conceito de Inclusão é pretendido um desenvolvimento global e harmonioso do aluno, independentemente do seu nível escolar, no que toca ao seu desenvolvimento académico, mas também ao nível pessoal e socioemocional. Esta reorganização, cujo objectivo fulcral é a criação de um sistema unidimensional, deve-se basear na implementação de escolas inclusivas onde se verifique uma particular atenção para com a diversidade.

Dever-se-á ainda ter uma especial atenção para um conjunto de valores, tais como a cooperação e colaboração entre pais e docentes, os recursos e a comunicação entre os profissionais de ensino, de modo a que a reorganização se torne uma realidade que corresponda às necessidades específicas de todo e qualquer aluno que frequente as escolas do ensino regular.

Até finais dos anos 80 vão ser gerados serviços de Educação Especial sem aparente relação entre si: as Equipas de Ensino Especial Integrado, os Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas, os Núcleos de Apoio à Deficiência Auditiva, as unidades de orientação educativa e as classes especiais de apoio ao Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

Os docentes passaram a desempenhar um papel decisivo quanto ao sucesso das práticas inclusivas e as suas atitudes parecem estar relacionadas directamente com os seus comportamentos. As atitudes dos docentes podem contribuir em diversos aspectos para a implementação de práticas educativas inovadoras e, por conseguinte, para o sucesso de todos os alunos.

Após a realização de vários estudos, foi verificada uma necessidade de apoio por parte de docentes que têm alunos com necessidades educativas especiais nas suas turmas. Esta necessidade de apoio pressupõe a que exista uma colaboração, o que, segundo

Correia (1999) pressupõe uma regra fundamental – a existência, na escola, da possibilidade de se criar um conjunto de parcerias, devendo todas elas, consoante os casos, ser orientadas e ter por objectivo o atendimento das necessidades de todos os alunos, designadamente do aluno com Necessidades Educativas Especiais.

Em 1990, decorre a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien e é reforçada com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que deu origem, em 1994, à Declaração de Salamanca, assinada por representantes de 92 países, inclusive Portugal e 25 organizações internacionais que acordaram nos princípios essenciais da escola e da educação inclusivas.

Um dos grandes princípios enunciados na Declaração de Salamanca salienta o facto da educação se dever processar em escolas regulares, escolas inclusivas que deverão proporcionar os meios capazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Deverão ainda proporcionar uma educação adequada à maioria das crianças e promoverem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade de todo o sistema educativo.

De acordo com Sanches e Teodoro (2006), a National Association of Retarded Citizens definiu a integração escolar como sendo uma oferta de serviços educativos que se põem em prática de acordo com a disponibilidade de variadas alternativas de ensino e de classes adequadas ao plano educativo para cada aluno, proporcionando uma máxima integração institucional, temporal e social entre alunos com necessidades educativas especiais durante o percurso escolar.

Este novo conceito de integração escolar permitiu que crianças e jovens com deficiência pudessem ser retirados de instituições de ensino especial, defendendo a sua normalização, o que possibilitou o desfrute de um novo espaço e novos companheiros de convivência, de socialização e de aprendizagem, ou seja, a escola regular. As práticas educativas foram levadas das instituições de educação especial para o ensino regular, tendo em conta as características individuais de cada aluno e concebidas fundamentalmente pelo docente de educação especial.

Durante décadas, a intervenção com crianças com deficiência mental ou sensorial foi desenvolvida por pessoas singulares, as quais, por motivos diversificados, acreditavam ser possível proclamarem a escolarização destas crianças. Esta proclamação foi desenvolvida em instituições particulares ou da responsabilidade da Segurança Social, afastada dos métodos normais de ensino, do encargo do Ministério da Educação, pelo perigo que representavam para os outros ou por não acreditarem que fossem capazes de ter acesso à escolarização.

A perspectiva de que o sujeito com necessidades é o único responsável pelos mesmos, e que a ele compete resolvê-los, está visível no paradigma educativo centrado no aluno, com grande focagem na compensação educativa. Sendo assim, o aluno inserido na classe regular tem um docente de educação especial que para ele faz uma planificação, de maneira a compensar as áreas em que este revela ter mais dificuldade e a desenvolver individualmente o aluno, fora da sala de aula, onde se encontra a turma a que o aluno pertence.

Ainscow (1995, cit in Sanches e Teodoro, 2006) considera que uma das formas de encorajar o não isolamento e a criação de espaços de formação, de investigação, de acção e de reflexão é a cooperação e a partilha de experiências e saberes. Para que sejam encontradas respostas pertinentes, oportunas e adaptadas para os problemas, estas terão que ser construídas nos contextos nos quais são desenvolvidos os problemas e com os intervenientes na sua resolução, o que obriga a mudanças metodológicas e organizacionais importantes na escola.

O trabalho da integração iniciado nos anos setenta e a reflexão sobre o mesmo, contribuiu para aprender que é possível ensinar não só grupos homogêneos como os heterogêneos, no mesmo espaço e em simultâneo, o que pode resultar num desenvolvimento mais equilibrado dos respectivos grupos. A integração foi um grande passo no sentido da escolarização, da socialização, da acção de dignificar as pessoas em situação de deficiência, no espaço que é de todos e para todos.

Hoje são colocados novos e grandes desafios a todos os que vivem e trabalham em educação: uma educação inclusiva e de sucesso para todos os alunos, incluindo todos os excluídos e não só os que se encontram em situação de deficiência.

Vygotsky (1985, cit in Sanches e Teodoro, 2006) considera que a aprendizagem deverá ser feita com a ajuda do professor, mas também com o grupo e no grupo dos pares, no contexto ao qual pertence cada um dos indivíduos a educar, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade, numa perspectiva ecológica de desenvolvimento.

Nos tempos actuais, a responsabilidade da Educação Especial divide-se principalmente pelos serviços competentes do Ministério da Educação e do Ministério de Solidariedade Social, que oferecem serviços de atendimento a crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

6.2. Legislação

De acordo com o ponto 2 do artigo 1º do Decreto-Lei nº 3 / 2008 (cap. 1º, art. 1º, nº 2) o objectivo da Educação Especial diz respeito à inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a emancipação, a segurança emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para a continuação dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma passagem da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Estas crianças e jovens beneficiam de prioridade na matrícula, possuindo direito, nos termos do Decreto-Lei acima referido (cap.1º, art. 2º, nº 3), a frequentar o ensino regular, ou seja, o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças. Possuem ainda direito, de acordo com o Decreto-Lei acima mencionado (cap.1º, art. 2º, nº 4) ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas apropriadas.

Segundo Correia (1999), a Lei de Bases do Sistema Educativo define como um dos objectivos da Educação Integrada o asseguramento às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades, sendo do âmbito e objectivos da educação especial a sua recuperação e integração socioeducativas.

Estar integrado deixa assim de ser sinónimo de seguir o currículo normal e a expansão dos serviços educativos a estas crianças vai implicar muitas mudanças no sistema educativo, com enormes sequelas tanto na constituição das estratégias de intervenção do docente de apoio como no papel da própria escola e dos docentes do ensino regular.

O regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais e diz respeito a um conjunto de medidas que consideram a criação de equipamentos especiais de matrícula, de frequência e de avaliação, adaptação a organização de classes ou turmas e apoio pedagógico acrescido e ensino especial.

É da competência das escolas do ensino regular, segundo Correia (1999), responsabilidades acrescidas no atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, mas ainda se verifica a ausência de estruturas sólidas que sustentem e enquadrem a sua acção. Assim sendo, o apoio técnico insuficiente e o número deficitário de docentes especializados em Educação Especial, bem como generalizada ausência de formação do docente do ensino regular de modo a responder de forma eficaz às

necessidades educativas da criança, constituem factores limitativos do sucesso da integração.

Conforme o Decreto-Lei nº 3 / 2008 (cap.1º, art. 2º, nº 2), as escolas ou agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, financiados ou não pelo Ministério da Educação, não podem recusar a matrícula ou inscrição de qualquer criança ou jovem baseando-se na inaptidão ou nas necessidades educativas especiais que expressem.

A Educação Especial tem como objectivo primordial a criação de condições para a adaptação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, derivados de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

De acordo com o Decreto-Lei nº 3 / 2008 (cap. 1º, art. 4º, nº 1), as escolas deverão conter nos seus projectos educativos as adequações respeitantes ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, imprescindíveis para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com o intuito de assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral. As escolas ou agrupamentos de escolas poderão desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, de modo a apoiar a adequação do processo ensino-aprendizagem. Estas respostas específicas podem ser desenvolvidas através de Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (cap. 1º, art. 4º, nº 3).

A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregado de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais (cap. 2º, art. 5º, nº 2).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Descrevem-se a seguir os procedimentos metodológicos utilizados na realização deste estudo. Nesse sentido, é tipificada a investigação, caracterizados os contexto e participantes no estudo, e descritos os processos de recolha e de análise dos dados.

Em investigação, a metodologia traduz-se num conjunto de procedimentos elaborados visando atingir os objectivos ou responder às questões propostas para o estudo. Em função de diversos factores – objectivos, natureza dos dados, contextos, lugar do investigador – uma investigação pode ser tipificada de diversas formas. O presente estudo é qualitativo na medida em que lida com dados descritivos expressos através do discurso dos participantes.

Como referem Bogdan e Biklen (1994) em investigação qualitativa a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que a interpretação dos dados recolhidos, expressem o conhecimento acerca da realidade dos participantes e dos contextos investigados. As possíveis generalizações resultam de processo indutivos a partir da conjugação triangulada de resultados de múltiplas investigações centradas em sujeitos e contextos semelhantes.

O presente estudo foi baseado em dados descritivos cuja recolha foi realizada através entrevistas aos participantes. Depois da transcrição das entrevistas foi realizada respectiva análise de conteúdo procurando-se interpretar o discurso dos participantes acerca da realidade em estudo. Enquanto qualitativo é, tendencialmente, um estudo de caso pois visa caracterizar uma Unidade de Apoio à Multideficiência através das perspectivas e opiniões de três profissionais de educação especial envolvidos directa ou indirectamente no trabalho da referida UAM. A limitação de tempo para realizar o estudo e a pouca experiência da investigadora impossibilitaram a realização plena das exigências, em particular a profundidade, de um estudo de caso.

1. Contexto e Participantes

O principal objectivo deste estudo foi conhecer os pontos de vista de três docentes de Educação Especial sobre a dinâmica de uma UAM integrada numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Freguesia de Camarate, no concelho de Loures, na Área Metropolitana de Lisboa. Duas destas docentes encontram-se a desempenhar a sua actividade profissional na UAM, a terceira docente é a Coordenadora do Departamento de Educação Especial do Agrupamento ao qual a dita UAM pertence.

De acordo com a CML (2011), o Concelho de Loures, localiza-se na margem direita do rio Tejo. Trata-se de um território rico em contrastes, onde coabitam diversos modos de vida e de paisagens, numa associação entre o meio rural e o ambiente urbano. Situada a Norte de Lisboa, a Freguesia de Camarate, segundo JFC (2011) possui 5,17 km² de área e 18 822 habitantes (dados obtidos através dos Censos de 2001). A sua densidade demográfica é de 3 640,6 h/km².

Segundo EB1 de Camarate nº3 (2011), a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico na qual esta UAM se encontra integrada, está inserida numa zona bastante heterogénea sob o ponto de vista socioeconómico e cultural. É elevado o número de famílias desfavorecidas e desestruturadas o que se reflecte num fraco investimento sociofamiliar, com evidente impacto na vida escolar de um número significativo de alunos. É evidente a diversidade étnica e cultural das populações da comunidade e dos alunos da escola. Trata-se, portanto, de uma zona bastante degradada, com carências acentuadas a nível social e económico revelando uma evidente precariedade de emprego e desemprego. A nível habitacional persistem habitações clandestinas em que se incluem bastantes barracas. É evidente a falta de infra-estruturas para ocupação de livres da população em actividades de âmbito social, cultural e lúdico. Esta ausência é particularmente notada em relação à população em idade escolar.

Neste cenário, aproximadamente metade dos alunos que frequentam esta Escola são provenientes de contextos familiares com carências sociais e económicas acentuadas, nomeadamente ao nível do trabalho precário, desemprego, habitações degradadas, violência doméstica, toxicodependência, entre outros. Alguns são mesmo casos de pobreza extrema. Como acontece frequentemente, a pertença de muitas crianças a minorias étnicas e culturais, está associada a situações particularmente desfavorecidas decorrentes dos problemas de desemprego, subemprego e baixos níveis de escolarização dos pais e familiares.

A UAM constitui um recurso especializado para dar resposta a alunos com multideficiência. Ao nível do espaço físico, funciona numa anterior sala de aula, que foi

devidamente adaptada com mobiliário e material adequado às necessidades específicas de cada aluno que a integra. Ao nível dos recursos humanos, dispõe das duas docentes, participantes no estudo, com especialização em Educação Especial e duas Assistentes Operacionais.

As três participantes neste estudo têm como formação base o Curso de Educação de Infância. Todas possuem Especialização em Educação Especial. A Professora Amélia terminou a sua licenciatura em Educação de Infância em 1988; a Professora Beatriz iniciou as suas funções como Educadora de Infância em 1978; a Professora Cristina fez primeiro o bacharelato, em 1975 e só depois, em 1998, concluiu a licenciatura. A Professora Amélia esteve 2 anos no ensino regular e os restantes anos em Educação Especial, enquanto as professoras Beatriz e Cristina sempre exerceram funções como Educadoras de Infância no ensino regular e só recentemente é que desenvolvem o seu trabalho em Educação Especial, sendo a Professora Cristina Coordenadora do Departamento de Educação Especial do Agrupamento.

Os dados relativos às Docentes participantes estão sintetizados no quadro que se segue:

Professoras	Formação Base	Formação Especializada	Tempo de Serviço em Educação de Infância	Tempo de Serviço em Educação Especial
Amélia	Licenciatura em Educação de Infância	Especialização em Educação Especial	10 anos	13 anos
Beatriz	Licenciatura em Educação de Infância	Especialização em Educação Especial	32 anos	7 meses
Cristina	Licenciatura em Educação de Infância	Especialização em Educação Especial	30 anos	5 anos

A UAM é constituída por seis alunos, três do sexo feminino (F) e três do sexo masculino (M) com deficiências bastante distintas.

O António tem 14 anos, é portador da Doença de Hirschprung associada a Trissomia 21, é natural de S. Tomé e Príncipe e encontra-se ao nível do Pré-Escolar. É de origem africana e vive com o pai em condições socioeconómicas bastante deficitárias, nomeadamente, numa barraca.

O Pedro tem 9 anos de idade, tem Paralisia Cerebral e Multideficiência e é natural de Londres. É de origem africana e reside com a mãe.

A Carla tem 14 anos de idade, possui uma Cardiopatia Congénita Grave, Deficiência Mental Associada e Epilepsia, é natural de S. Tomé e Príncipe e encontra-se ao nível do Pré-Escolar. É de origem africana, vive com a irmã e o companheiro da mesma em condições socioeconómicas carenciadas, isto é, numa barraca.

O Diogo tem 6 anos de idade, tem Paralisia Cerebral e Multideficiência resultantes de violência doméstica por parte do companheiro da mãe, que se encontra detido. É de nacionalidade portuguesa e reside com a mãe e os avós maternos.

A Eva tem 8 anos de idade, possui um Atraso Global de Desenvolvimento e uma Alteração Cromossómica, é de nacionalidade portuguesa e encontra-se ao nível do Pré-Escolar.

A Filipa tem 8 anos de idade, é portadora do Síndrome de Monsier, é natural de Cabo Verde e encontra-se ao nível do Pré-Escolar. É de origem africana e vive com a mãe.

Os dados relativos aos alunos da UAM estão sumariados no quadro seguinte:

Aluno	Sexo	Idade	Patologia	Naturalidade	Nível de Escolaridade
António	Masculino	14 anos	Doença de Hirschprung, associada a Trissomia 21	S. Tomé e Príncipe	Pré-Escolar
Pedro	Masculino	9 anos	Paralisia Cerebral e Multideficiência	Londres	
Carla	Feminino	14 anos	Cardiopatia Congénita Grave, Deficiência Mental Associada e Epilepsia	S. Tomé e Príncipe	Pré-Escolar
Diogo	Masculino	6 anos	Paralisia Cerebral e Multideficiência	Portugal	
Eva	Feminino	8 anos	Atraso Global de Desenvolvimento e Alteração Cromossómica	Portugal	Pré-Escolar
Filipa	Feminino	8 anos	Síndrome de Monsier	Cabo Verde	Pré-Escolar

2. Recolha de Dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o conceito de dados diz respeito ao material recolhido pelos investigadores do universo em estudo, sendo estes elementos que formam a base do estudo. Em estudos qualitativos, os dados poderão incluir materiais registados pelo investigador, transcrições de entrevistas e notas de campo relativas a observações colhidas no terreno da investigação. Estes dados poderão incluir igualmente material criado por outrem e descoberto pelo investigador, como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais.

No presente estudo os dados foram recolhidos através de duas entrevistas a cada participante. Como etapa preliminar ao acesso ao terreno da investigação, o órgão de gestão do agrupamento foi contactado através de carta (Anexo A). Nela constava a natureza e finalidade do estudo e era solicitada a devida autorização para a recolha de dados na respectiva UAM, junto das três profissionais participantes no estudo.

Em função dos objectivos do estudo foi, seguidamente, construído o guião da entrevista. As entrevistas, com a duração aproximada de 15 minutos cada, foram gravadas e decorreram num ambiente adequado, com a presença, apenas, da investigadora e da entrevistada. Seguiu-se a transcrição das entrevistas e, depois, a análise dos dados recolhidos recorrendo-se a técnicas de análise de conteúdo. Na apresentação e discussão os resultados recorreu-se ao cruzamento dos resultados da análise com dados relevantes da revisão bibliográfica efectuada.

As entrevistas foram essencialmente estruturadas, baseadas num guião (Anexo B) centrado no problema a investigar e elaborado a partir das questões de investigação definidas no início do estudo. Esta opção decorreu da inexperiência da investigadora, da necessidade de manter algum controlo sobre o processo e assegurando que os dados a recolher seriam os essenciais para o estudo. Apesar do tipo estruturado das entrevistas, foi deixada alguma margem para que as entrevistadas alargassem as suas informações para além do âmbito específico de cada pergunta e assegurando-se, ao mesmo tempo, um ambiente descontraído. Assim, as entrevistas corresponderam a alguns dos critérios genericamente atribuídos a entrevistas estruturadas: (1) a centralização no problema, ou seja, o investigador direcciona-se para uma questão social proeminente; (2) a orientação para o objecto, isto é, os processos são executados ou alterados de acordo com a problemática da investigação; por último, (3) a orientação processual, tanto no método de investigação como na maneira de compreender a finalidade da pesquisa. Certamente que a opção por entrevistas semiestruturadas traria vantagens acrescidas ao estudo.

Sobre o assunto Flick (2005:95) refere que:

A vantagem deste método reside na melhoria da comparatividade e da estrutura dos dados, pelo uso coerente do guião da entrevista. Quando o objectivo da colecta de dados são as afirmações concretas sobre um assunto, o meio mais eficiente é a entrevista semi-estruturada (...).

A mesma perspectiva é defendida por Quivy (1998), ao referir que as entrevistas semi-estruturadas, apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direcção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que considere mais relevantes. Flick (2005) recomenda a adopção de esquemas de articulação entre as sequências dentro de uma entrevista ou entre todas as entrevistas semi-estruturadas num estudo.

Definir-se-ia, assim, uma representação gráfica, que o autor designa como técnica de assentamento de estrutura. Deste modo, emergirão, mais facilmente, articulações, complementaridade e evidências a partir da totalidade dos dados recolhidos numa ou numa sequência de entrevistas.

A revisão da literatura abrangeu outros tipos de entrevistas e outras questões sobre o tema que ajudaram a investigadora a fazer opções para a condução do seu estudo. Sistematizam-se a seguir alguns dados dessas leituras.

No presente estudo, as entrevistas procuraram conjugar dados dos participantes enquanto especialistas em contexto de uma UAM, mas também, embora com menor incidência, dados de natureza biográfica. Sobre esta dualidade, Flick (2005), estabelece separação algo marcada referindo-se -se a entrevistas de especialistas como um tipo de entrevista que, ao invés da entrevista biográfica, o entrevistador revela maior interesse no entrevistado enquanto sujeito com conhecimento e experiência no domínio específico da investigação e menos no percurso e individualidade do entrevistado. Neste tipo de entrevista, o conjunto de dados úteis facilitados pelo entrevistado - ao restringir-se à área da sua especialidade - é muito menor do que em relação a outras entrevistas. No entanto, é nossa opinião que, independentemente da ênfase do estudo e dos dados a recolher, parece não ser possível deixar de considerar ambas as vertentes do entrevistado.

Na opção feita acerca do tipo de entrevistas utilizadas no presente estudo, tivemos em conta as referências de diversos autores. Por exemplo, Merton e Kendall (1946, cit in

Bogdan e Biklen, 1994) notam que os diferentes níveis de estruturação das entrevistas, configuram diferentes especificidades dos estudos em que se inserem.

Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais. As entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador um leque significativo de opções, que lhe permite levantar diversas questões e oferecem ao sujeito a possibilidade de se adaptar ao seu conteúdo. Quando o conteúdo é controlado de forma demasiado rígida pelo entrevistador ou quando o entrevistado não tem a capacidade de contar a sua história pessoal, por palavras suas, a entrevista não proporciona dados relevantes e adequados a um estudo qualitativo.

O facto do sujeito entrevistado se sentir à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista, produzindo dados significativos em quantidade e adequação, num discurso que revela as suas perspectivas, são aspectos que caracterizam uma boa entrevista .

Outro aspecto relevante em muitos estudos qualitativos, é a natureza articulada e cumulativa dos dados. Bogdan e Biklen (1994), em estudos qualitativos a informação que vai sendo recolhida é cumulativa, ou seja, cada entrevista determina e liga-se à seguinte. O que importa é a informação que é retirada do estudo completo. Apesar de se poder aprender mais com umas entrevistas do que com outras, mesmo uma entrevista menos boa poderá oferecer informação útil.

Do que foi dito poder-se-ão sistematizar alguns aspectos acerca da entrevista enquanto técnica de recolha de dados. A maioria das entrevistas começa por ser uma conversa comum. Esta troca de ideias possibilita ao sujeito entrevistado exprimir as suas opiniões, enquanto o investigador, por meio das suas questões, facilita essa manifestação, não se desviando dos objectivos da investigação. Normalmente, esta conversa tem como principal objectivo a procura de um interesse ou assunto em comum, uma oportunidade para construir uma relação. A entrevista, quando correctamente utilizada, poderá permitir que o investigador que retire das mesma elementos de reflexão bastante relevantes, frequentemente para além das questões inicialmente previstas para o estudo. A paciência é um dos atributos de um bom investigador quando realiza entrevistas. Paciência para esperar para encontrar a explicação sobre uma determinada questão, caso não compreenda a maneira a que os sujeitos responderam à mesma. O entrevistador deverá ser um investigador, fazendo anotações, registando partes de conversas, histórias e experiências individuais, num esforço de conhecer o ponto de vista pessoal do sujeito.

Algumas notas sobre o processo de registo dos dados obtidos através das entrevistas. A utilização de técnicas acústicas e audiovisuais no registo e dos dados para estudos qualitativos tem assumido um carácter cada vez mais indispensável. Tais técnicas permitem a independência do registo dos dados, tanto do investigador como dos indivíduos

em estudo. Após dar a conhecer aos participantes no estudo o objectivo da gravação, o investigador deixa os entrevistados à vontade, de maneira a esquecerem a presença do gravador e a que a conversa decorra de modo natural, mesmo em momentos mais incómodos.

Embora a gravação seja uma técnica de registo vantajosa e reconhecida para a maioria dos estudos qualitativos, há no entanto, estudos em que o uso de tais técnicas deve ser condicionado. Segundo Flick (2005), em estudos do tipo naturalista uma gravação decorre de maneira bem-sucedida se, acima de tudo, a presença do material de gravação for limitada. A sua utilização deve ser restringida à recolha dos dados indispensáveis. O investigador deve gravar apenas o que é fundamental para o tema em estudo, quer em termos de quantidade quer em termos dos detalhes dos dados. As notas de campo deverão ter um lugar essencial no processo de recolha de dados (e, já, de análise no terreno) reunindo os dados analíticos principais das respostas dos participantes no estudo e informações relevantes acerca do decorrer da entrevista.

A transcrição dos dados é uma etapa fundamental para a sua interpretação. Sobre o assunto existem diversos pontos de vista dependendo dos tipos de estudos. Enquanto uns aconselham a transcrição integral, para outros deve ser transcrito somente o que é prescrito e apenas com a precisão solicitada pelo tema do estudo.

Flick (2005:175) enumera os seguintes critérios para uma boa transcrição das entrevistas:

(...) facilidade de manuseamento (para quem transcreve), legibilidade, facilidade de aprendizagem e possibilidade de interpretação (para o analista e para o computador). É sensato pensar que um sistema de transcrição deve ser fácil de escrever, de ler, de aprender e de pesquisar.

3. Análise de Dados

A análise dos dados constitui o processo através do qual é realizado o percurso que articula o nível descritivo, expresso pelo registo sistemático dos dados para o nível interpretativo que traduz os resultados do estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

Segundo os mesmos autores, a análise de dados diz respeito a um procedimento de busca e de organização constante de transcrição de entrevistas, de notas de campo bem como de outros materiais que foram sendo reunidos, com o intuito de engrandecer a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe proporcionar a apresentação aos outros da sua descoberta.

A Análise de Conteúdo, de acordo com Coutinho (2011) consiste num processo de análise textual que se utiliza em questionários e entrevistas, nomeadamente na análise de dados qualitativos. É ainda utilizado na investigação histórica, em estudos bibliométricos ou outros em que os dados se traduzam em texto escrito.

A Análise de Conteúdo dos dados baseia-se num processo de codificação, identificando articulações entre sequências do discurso dos entrevistados, relevantes para o estudo, e atribuindo-lhe categorias de análise. Amado (2000), refere que, em geral, a codificação passa pela 1) definição das unidades de registo ou de significação, ou seja, o que se vai procurar: palavras, proposições, temas e acontecimentos, etc. 2) definição da unidade de contexto, ou seja, interiorizar o significado preciso da unidade de sentido, não deixando ocultar as opiniões, atitudes e receios dos seus autores; 3) definição da unidade de enumeração ou contagem, ou seja, definição dos critérios que estabelecem o modo como se conta (as vezes que a mesma unidade aparece no mesmo contexto) e o que se conta (a presença ou ausência de certas unidades de sentido).

De acordo com Amado (2000), as etapas da categorização e codificação são semelhantes, sendo estas as seguintes: inicialmente, é feita uma definição dos objectivos do trabalho, que serão estes a influenciar todas as decisões a tomar; segue-se a explicitação de um quadro de referência teórico, normalmente dependente da revisão bibliográfica, que permitirá o trabalho elucidativo e esclarecedor do investigador. Seguidamente vem a constituição de um “corpus” documental, ou seja, são os objectivos que estabelecem a ponderação do tamanho da amostra. Seguem-se as leituras atentas e activas, nas quais o analisador poderá investigar um conjunto de temas que poderão dar diversos caminhos à análise. Na formulação de hipóteses, esta questão é colocada caso as hipóteses estejam na base de codificação, nomeadamente estudos diferenciais e funcionais. A última fase da categorização é a codificação que se trata de um processo constituído por decisões e acções que deve ser adequado às características do material em estudo, dos objectivos do estudo e das suposições expressas.

Amado (2000) considera que na formulação das categorias devem ser tidas em conta regras essenciais: exaustividade, em que cada categoria deverá abranger completamente o conjunto das unidades de registo; exclusividade, na qual uma unidade de registo deve pertencer a uma única categoria; homogeneidade, em que não devem ser misturados vários critérios de classificação de categorias; pertinência, em que as categorias deverão ser adequadas ao material a ser analisado e à finalidade do estudo; objectividade, implicando que os critérios utilizados sejam definidos sistematicamente nas diversas decisões tomadas na fase da codificação, devendo evitar-se a subjectividade na sua

formulação e a produtividade, isto é, a oportunidade de uma pesquisa produtiva, que permita a obtenção de um discurso mais adaptado e lógico com os dados.

Neste estudo, embora não tivessem sido seguidas explicitamente as etapas e as condições referidas, foram, no entanto, tidos em conta procedimentos equivalentes. O processo de passagem do nível descritivo para o nível interpretativo baseou-se directamente na análise – através da codificação e categorização – dos dados recolhidos e registados. As referências iniciais para a análise foram definidas pelas questões de investigação, operacionalizadas no guião das entrevistas. Estas foram conduzidas na procura de respostas que se configurassem com aquelas questões embora com abertura para a possível emergência de novos dados com relevância para a problemática em estudo. Face aos dados recolhidos foram identificados sequências relevantes para o estudo e articulações entre elas. Em função dos conteúdos dessas sequências foram criadas categorias de codificação que caracterizam aspectos da problemática às quais os entrevistados dão mais importância ou referem com maior ênfase. A emergência e consolidação das categorias vai ocorrendo ao longo do processo de análise dos dados.

Como referem Bogdan e Biklen (1994:221):

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação.

Rodrigues (cit. in Amado, 2000) considera que a fase interpretativa deve apoiar-se em todo o trabalho antecedente, o que proporcionará ter em conta, quantitativa e qualitativamente, todo o tipo de relações que estabelecem os diferentes temas: causas, alternativas, justaposições, oposições, avaliações, entre outros. Esta fase é o momento no qual se passa do “paradigma da autoridade do texto” para o “paradigma da autoridade do leitor”.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já foi referido, este estudo baseou-se em dados recolhidos através de entrevistas estruturadas a duas docentes que desenvolvem a sua prática profissional na Unidade de Apoio à Multideficiência de um Agrupamento de Escolas do concelho de Loures e à coordenadora do Departamento de Educação Especial do mesmo Agrupamento. Pretendeu-se conhecer a dinâmica da referida Unidade de acordo com as opiniões e perspectivas das participantes no estudo que adiante são designadas como Professora Amélia, Professora Beatriz (as docentes) e Coordenadora Cristina.

Do processo de análise de dados que ocorreu de acordo com o processo descrito no Capítulo 3, emergiram como mais relevantes as categorias que são apresentadas e discutidas neste capítulo.

O presente capítulo encontra-se estruturado em 5 secções correspondentes às categorias relevantes para o estudo, resultantes do processo de análise dos dados.

1) Contexto de Criação da UAM

De acordo com a Coordenadora de Departamento de Educação Especial, o principal objectivo a atingir com a criação da UAM foi o de conceber um espaço adaptado a alunos com patologias graves no qual pudessem ter um apoio personalizado e especializado, por parte de docentes e de técnicos, através de estratégias e materiais adequados, criando-se assim condições de inclusão e de aprendizagem impossíveis numa sala do ensino regular.

A unidade foi criada com o propósito de conceber um espaço onde os alunos com problemáticas muito graves a vários níveis (...) pudessem usufruir de uma estimulação com materiais específicos, de forma individualizada através do

apoio de docentes e terapeutas, o que não se verifica em contexto de sala de aula. (Coordenadora Cristina)

A Professora Amélia considera a criação da UAM bastante vantajosa e benéfica para os alunos quanto à sua inclusão:

(...) é uma mais-valia porque se não houvesse uma sala com estas características, muito dificilmente eles estariam bem integrados (...)

(Professora Amélia)

Para a Professora Beatriz, a UAM é igualmente útil para os alunos em termos de apoio por parte das Docentes e Auxiliares:

(...) acho que também serve para dar apoio mesmo a crianças (...) que não estão cá mas que já estiveram e que sentem aqui neste espaço algum apoio por parte das educadoras e das auxiliares (...)

(Professora Beatriz)

Para estas Professoras, a criação da UAM trouxe benefícios a estes alunos, na medida em que proporciona a sua inclusão no meio escolar, através do apoio das mesmas e das Auxiliares. Esta ideia vai de encontro ao ponto de vista de Ainscow (1995, cit in Sanches e Teodoro, 2006), que considera como uma das formas de encorajar o não isolamento e a criação de espaços de formação, de investigação, de acção e de reflexão, a cooperação e a partilha de experiências e saberes.

As características do contexto não foram, certamente, alheias à decisão da criação da UAM. As carências económicas, sociais e educacionais, já referidas na caracterização da comunidade envolvente ao agrupamento (capítulo 3) são, já por si só, propiciadoras de

patologias, deficiências e insuficiências que se reflectem na dificuldade de inclusão escolar e social de muitas crianças. Acresce, neste contexto, a impossibilidade de apoios e cuidados que estas crianças e jovens necessitam, a nível familiar. A diversidade dos casos e das patologias dos alunos que frequentam a UAM reflecte a situação que referida. Esta UAM é frequentada por 6 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos portadores de patologias bastante distintas. O António tem 14 anos, é portador da Doença de Hirschprung associada a Trissomia 21, é natural de S. Tomé e Príncipe e encontra-se ao nível do Pré-Escolar. O Pedro tem 9 anos de idade, tem Paralisia Cerebral e Multideficiência e é natural de Londres. A Carla tem 14 anos de idade, possui uma Cardiopatia Congénita Grave, Deficiência Mental Associada e Epilepsia, é natural de S. Tomé e Príncipe e encontra-se ao nível do Pré-Escolar. O Diogo tem 6 anos de idade, tem Paralisia Cerebral e Multideficiência e é de nacionalidade Portuguesa. A Eva tem 8 anos de idade, possui um Atraso Global de Desenvolvimento e uma Alteração Cromossómica, é de nacionalidade portuguesa e encontra-se ao nível do Pré-Escolar. Por fim, a Filipa tem 8 anos de idade, é portadora do Síndrome de Monsier, é natural de Cabo Verde e encontra-se ao nível do Pré-Escolar.

A UAM surge então com as características e finalidades definidas no Decreto-Lei nº 3/2008 para, assim, responder adequadamente à diversidade e complexidade das necessidades educativas específicas de um conjunto significativo de crianças e jovens do agrupamento. Com efeito, os objectivos previstos para as UAM, no referido Decreto-Lei (cap. 5º, art. 26º, nº3), já citados no capítulo 2, vão de encontro ao ponto de vista da Coordenadora. Desses objectivos, a Coordenadora apresentou, como mais relevantes e adequados às necessidades educativas específicas das crianças e jovens integrados na UAM, a necessidade de assegurar: “a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos” e “os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar”.

Tal como já foi referido, existe uma considerável variedade de patologias existentes nesta UAM. Como tal, o grau de dificuldade na abordagem docente é também variável. As Professoras Amélia e Beatriz consideraram que, de todas as patologias presentes na UAM, é com a Paralisia Cerebral que sentem maior dificuldade em trabalhar, pois, segundo estas, estes alunos não respondem ou respondem menos a estímulos por parte destas, o que não se verifica com os restantes alunos. A criança e o jovem com Paralisia Cerebral, segundo Monteiro (2011), apresentam dificuldade em reagir a estímulos exteriores, em se orientar no espaço e se movimentar automaticamente. Esses controlos automáticos são todos realizados pelo cérebro, que por algum motivo foi lesionado, não respondendo normalmente aos estímulos oferecidos.

Como se verifica uma notável diversidade de patologias na UAM em estudo, é sentida uma necessidade de apoio por parte de outros profissionais, nomeadamente de terapeutas especializados, que conhecem mais aprofundadamente cada uma das problemáticas existentes na sala. As Professoras Amélia e Beatriz referiram que, para além destas, os alunos também beneficiam do apoio de técnicos especializados várias vezes por semana que os apoiam nas suas dificuldades e necessidades específicas.

(...) Várias vezes por semana os nossos alunos são acompanhados
(...) por vários terapeutas como Fisioterapeuta, Técnico de Reabilitação, Psicólogo e Terapeuta da Fala. Cada técnico apoia o aluno tendo em conta a sua problemática, as suas necessidades e dificuldades particulares.

(Professora Beatriz)

Este facto vai ao encontro do ponto de vista de Ladeira e Amaral (1999), que considera que as Unidades de Apoio à Multideficiência proporcionam a crianças e jovens “apoio especializado no caso de patologias graves, que muitas vezes impedem a participação activa destes alunos na vida escolar e exigem materiais específicos e adequados”.

Em suma, a UAM surgiu num contexto claramente carenciado projectando para o agrupamento de escolas um número crescente de casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais. De acordo com as entrevistadas, a UAM surgiu, assim, como forma não só de responder a esta situação, constituindo um espaço adequado, estruturado e seguro para alunos com deficiências graves, mas de os apoiar tanto na sua integração como a nível emocional. A intenção é que este espaço venha a dispor progressivamente das

condições necessárias em que se incluem materiais estimulantes e adaptados às patologias diversas, apoio individualizado, através de docentes e de técnicos devidamente habilitados para as suas funções. É verificável uma grande diversidade de problemáticas, que conduzem a um variável grau de abordagem docente. Para esta variedade de patologias, existe o apoio por parte de terapeutas especializados que auxiliam cada um dos alunos, tendo em conta as suas necessidades e dificuldades particulares.

2) Selecção de Alunos e Docentes

A Coordenadora Cristina, referiu que podem ser incluídos na UAM alunos diagnosticados como alunos com NEE, de acordo com a gravidade da problemática que possuam. Além disso, existem critérios residenciais de acordo com uma ordem de prioridades: os alunos que frequentam a Escola Básica onde a UAM; alunos que frequentem outras Escolas Básicas do Agrupamento; alunos que residam na Freguesia; alunos que residam no Concelho e alunos provenientes de outros Agrupamentos de Escolas.

A mesma participante (Coordenadora Cristina,) refere que, nos termos do Decreto-Lei 3 / 2008 (cap.1º, art. 2º, nº 3), estas crianças e jovens beneficiam de prioridade na matrícula relativamente à frequência do ensino regular, ou seja, o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

Preferencialmente, a selecção de Docentes para a UAM deve obedecer a critérios de qualificação e experiência docente. Assim, o facto de ter especialização no domínio da Educação Especial, ter experiência de trabalho em educação especial e, particularmente, em UAM e ter outras competências do perfil para o desempenho das respectivas funções. As Professoras A e B consideram igualmente que, para leccionar neste contexto, todos os Docentes deveriam ter a Especialização em Educação Especial na sua Formação Docente.

O Despacho Conjunto nº 198/99, define os objectivos da Área de Formação Especializada de Educação Especial que qualificam docentes para o exercício das funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais.

Concluindo, de acordo com a análise de dados efectuada, os alunos são seleccionados para integração da UAM tendo em conta a Escola que frequentam, o Agrupamento onde a Escola está inserida, a Freguesia e o Concelho onde possuem residência. Idealmente, os docentes seleccionados deverão possuir a Especialização em Educação Especial, experiência de trabalho no contexto e perfil para desempenhar as ditas funções.

3) As UAM enquanto Modelo de Inclusão

A Professora Amélia e Professora Beatriz consideram a UAM uma sala indispensável para uma boa inclusão pelas características que possui, onde é feito um trabalho mais individualizado e onde os alunos sentem um maior apoio afectivo e pedagógico do que numa sala do ensino regular. No entanto, a Professora Amélia é da opinião que dadas as suas patologias não se justifica que alguns dos alunos frequentem a escola. Necessitam, sobretudo, de terapias e de tratamentos a nível clínico. Por outro lado, a Coordenadora Cristina considerou as UAM um bom modelo de inclusão na medida em que promove em todos os alunos que as frequentam, a sua autonomia no contexto da sala de aula e na comunidade educativa, proporcionando condições para que se sintam, o mais possível, tão capazes como os restantes e integrados, tal como refere Correia e Martins (2000), que um dos grandes objectivos da educação inclusiva deverá ser o de preparar todos os alunos de modo a se tornarem elementos activos na sociedade, enriquecendo-a com a variedade das suas experiências.

A Sala UAM destina-se a estimular alguns domínios dos alunos para os tornar mais autónomos, (...) portanto permite aos alunos sentirem-se tão “capazes” como os restantes.

(Coordenadora Cristina)

A Professora Amélia e Professora Beatriz privilegiam como objectivos das UAM a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos, como é referido na alínea c) do artº 26º do Decreto-Lei nº 3 / 2008. A Coordenadora Cristina sublinha como objectivos relevantes das UAM a promoção da “participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem” e a aplicação de “metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos”.

Em suma, todas as docentes entrevistadas consideram as Unidades de Apoio à Multideficiência um bom modelo de inclusão de crianças com deficiência, na medida em que os alunos dispõem de um apoio mais individualizado e personalizado, quer a nível pedagógico quer a nível emocional e possibilitam o desenvolvimento da sua autonomia em diversos contextos, o que faz com que se sintam capazes e integrados como os restantes alunos.

4) Gestão e Organização Curricular em Contexto UAM

A orientação estratégica fundamental no ensino especial e, em particular, nas UAM é assegurar um apoio individualizado. É essa vantagem das UAM que a Professora Beatriz releva ao considerar que estas Unidades poderão proporcionar às crianças e jovens um apoio individualizado o que, frequentemente, é difícil de realizar numa sala do ensino regular.

Outro aspecto essencial na Gestão e Organização Curricular em contexto de UAM é o trabalho em parceria entre os actores implicados na inclusão das crianças e jovens. A este propósito, ambas as Professoras consideram que existe um trabalho de parceria e articulação, tanto uma com a outra como entre ambas e as professoras do ensino regular. A Coordenadora Cristina afirmou que a gestão é feita pela coordenadora da escola básica em articulação com a direcção, docentes que desempenham funções na sala e coordenadora de departamento.

As três participantes revelaram opiniões concordantes com Ladeira e Amaral (1999), ao referir que o trabalho em equipa, ou seja, a articulação quer do docente de educação especial com o docente do ensino regular quer com terapeutas e com a família, é essencial para uma maior qualidade e eficiência quanto às respostas a desenvolver para os alunos com multideficiência, desde o momento da referenciação até à conclusão da escolaridade ou à sua integração em áreas relacionadas com o emprego ou actividades ocupacionais.

Quanto às estratégias de ensino mais utilizadas neste contexto, as Professoras Amélia e Beatriz consideram que, sejam quais forem, deverão ser adoptadas de modo a ir ao encontro e responder às características, necessidades e dificuldades específicas de cada aluno.

Como acontece com qualquer população escolar, independentemente das suas necessidades, a abordagem curricular com alunos com NEE deverá ter em conta três aspectos estruturantes, assim referido em recomendações de Ladeira e Amaral (1999):

1 - Definição de Contextos: Deverão ser analisados cautelosamente o espaço onde se vai desenvolver a actividade bem como todos os intervenientes na mesma, de modo a impedir que ocorram dificuldades resultantes de factores não considerados;

2 - Planificação da Actividade: A actividade deverá ser programada de acordo com as necessidades e interesses do aluno, definindo o tipo de participação que este terá (total ou parcial) quem o vai acompanhar, o tempo de duração previsto e os resultados esperados;

3 - Avaliação Contínua: A avaliação dos intervenientes e do desempenho do aluno, bem como do desenvolvimento da actividade tendo em conta os objectivos traçados inicialmente, irá possibilitar a reformulação da planificação sempre que necessário.

No que respeita ao efeito do trabalho docente em contexto UAM, ambas as Professoras consideram que este tem sido bastante positivo. A Professora Amélia refere que, no que toca à Inclusão, convidaram várias vezes turmas do ensino regular para visitar a UAM. A Professora Beatriz considera muito positivo o facto de o trabalho na UAM ser mais individualizado e de haver poucos alunos na sala. A Coordenadora Cristina referiu que, até à data, ainda não existem quaisquer elementos de avaliação da UAM.

De acordo com as recomendações de Ladeira e Amaral (1999), a Professora Amélia sublinha, como estratégia de inclusão, estimular a participação destes alunos em actividades comuns à restante população escolar, em contexto de sala de aula ou outros, como o recreio, actividades de expressões, festas, visitas de estudo, momentos de refeição, entre outros.

A Professora Beatriz considera que estas Unidades poderão proporcionar às crianças e jovens um apoio individualizado, o que por vezes é difícil de realizar numa sala do ensino regular.

As Professoras Amélia e Beatriz têm avaliado a sala UAM através de momentos de reflexão, observação e conversas informais sobre o espaço, os materiais e a rotina diária, o que está a correr bem e o que precisa de ser alterado, tal como consta no Decreto-Lei nº 3 / 2008 (cap. 5º, art. 26º, nº 6), nomeadamente a seguinte alínea:

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

Como existe uma variedade considerável de patologias presentes na UAM em estudo, é sentida a necessidade de diversificar as estratégias com cada um dos alunos, de acordo com cada uma das suas problemáticas. Relativamente às estratégias específicas mais comuns utilizadas na sala UAM, as Professoras Amélia e Beatriz referiram os jogos de encaixe, jogos de construção, legos, puzzles, cantar e ouvir canções, contar e ouvir histórias, trabalhos manuais como desenho, pintura e modelagem, manuseamento de livros e jogos auditivos no computador. Deste modo, é verificável que as docentes da sala tentam ao máximo diversificar as estratégias que realizam com os alunos, indo assim ao encontro do Despacho Conjunto nº 198/99 de 15 de Fevereiro, nomeadamente da seguinte Competência de Intervenção:

- Apoiar activamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens.

Como todos os alunos são diferentes, cada um com a sua problemática específica, o lugar onde o trabalho é desenvolvido individualmente também será distinto. No que respeita ao lugar de trabalho das professoras com cada um dos alunos, tanto a Professora Amélia como a Professora Beatriz referiram que este é desenvolvido de acordo com cada uma das patologias dos alunos.

Se for um aluno com Paralisia Cerebral, o trabalho será desenvolvido (...) na sua cadeira de rodas ou então o aluno terá de ser deitado num colchão no chão ou na piscina de bolas. Com alunos que não tenham dificuldades a nível motor (...) trabalhamos nas mesas.

(Professora Amélia)

Deste modo, o ponto de vista das duas docentes vai ao encontro de Ladeira e Amaral (1999), que considera que as Unidades de Apoio à Multideficiência proporcionam a crianças e jovens “um ambiente estruturado e securizante que melhore a intervenção do docente e a participação do aluno, o que nem sempre é possível numa sala do ensino regular”.

Como já foi exposto acima, a existência de diversas patologias nesta UAM requer a existência de um leque variado de estratégias, de recursos humanos, físicos e ainda materiais. Os materiais pedagógicos mais utilizados com os alunos, segundo as Professoras A e B, são essencialmente o computador, jogos, legos, bolas, livros, cartões com imagens diversas, puzzles e o rádio com leitor de CDS. Esta variedade e especificidade de materiais está em concordância com Ladeira e Amaral (1999), que considera que estas Unidades poderão facultar “equipamentos e materiais específicos, que possam facilitar o desenvolvimento e aprendizagem destes alunos”.

As Professoras Amélia e Beatriz consideraram que, no que toca à Avaliação dos alunos da UAM, esta é feita em vários momentos distintos.

(...) No início do ano, preenchemos uma grelha (...) para vermos em que aspectos é que o aluno possui dificuldades. E no final de cada período fazemos um relatório, onde descrevemos as actividades que foram realizadas (...) e as metas que cada um conseguiu atingir.

(Professora Beatriz)

A Avaliação realizada pelas Professoras da UAM, vai assim ao encontro do ponto de vista de Saramago (2008), que refere que “a avaliação é feita inicialmente com a finalidade de cruzar dados sobre o trajecto, capacidades, necessidades e prioridades relativamente à criança ou jovem, tendo também em conta as necessidades e prioridades relativamente à família e à escola. A avaliação é feita continuamente, através da monitorização da intervenção e do trajecto da criança ou jovem, permitindo assim a introdução das necessárias reformulações nas respectivas propostas educativas com antecedência.”

As Professoras Amélia e Beatriz referiram que, no que concerne ao trabalho conjunto com os outros docentes, o trabalho uma com a outra é feito diariamente e com os docentes do ensino regular, é feito em conjunto e sempre que se justifique. As Professoras deveriam ainda, de acordo com o Despacho Conjunto nº 198/99 de 15 de Fevereiro, nomeadamente com a seguinte Competência de Formação, de Supervisão e de Avaliação:

Apoiar os professores de ensino regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos.

Concluindo, deverá haver um trabalho de parceria e articulação entre todos os profissionais envolvidos no trabalho neste contexto, pois só assim se poderá proporcionar um ensino de qualidade a alunos multideficientes. As estratégias de ensino utilizadas neste contexto deverão ter em conta não só as necessidades, dificuldades e características individuais de cada aluno mas também um trabalho contínuo de análise, planificação e avaliação. Todas as professoras consideram que o seu trabalho neste contexto tem tido um impacto positivo e que o facto de nesta sala ser possível um apoio mais personalizado, o que não acontece numa sala do ensino regular, beneficia a vários níveis os alunos que a frequentam. Visto esta ser uma Unidade onde os alunos que a integram apresentam uma grande variedade de patologias, as Professoras que a integram desenvolvem estratégias diversificadas e adequadas a cada um dos alunos, em espaços próprios e adequados e utilizando materiais pedagógicos adaptados de acordo com cada uma das deficiências dos seus alunos. A Avaliação da sala UAM tem sido feita através da observação e de conversas

informais das Professoras sobre o espaço, os materiais e a rotina diária. A Avaliação dos alunos tem sido feita em vários momentos distintos, permitindo assim acompanhar o progresso dos mesmos, que actividades foram desenvolvidas, as suas dificuldades e os progressos que foram alcançados.

5) Envolvimento das docentes no trabalho em Contexto UAM: motivações e dificuldades

As Professoras Amélia e Beatriz consideram que o objectivo fulcral do seu trabalho diz respeito a responder às necessidades e características individuais de cada aluno. A Professora Beatriz refere ainda a sua tenra experiência em Educação Especial. A Coordenadora Cristina considerou que a sala UAM tem tido um impacto positivo, tanto por parte dos alunos como de docentes e de encarregados de educação.

É da competência do Docente de Educação Especial não só responder às necessidades e características individuais de cada aluno, como afirmam as Professoras Amélia e Beatriz, mas também, segundo o Despacho Conjunto nº 198/99:

- Apoiar activamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens.

A Professora Amélia considera que as suas **motivações** para o trabalho em contexto numa UAM são semelhantes às que levam à tomada de decisão de tirar um curso de Educação Especial e de trabalhar com alunos com NEE. Refere-se nestes termos às suas motivações.

As motivações são (...) praticamente as mesmas que nos levam a escolher um curso de Educação Especial e trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais (...). (Professora Amélia)

A Professora Beatriz refere que não se pode considerar que tenha havido motivação inicial para o trabalho numa UAM visto ter sido uma função em que não tinha pensado antes de ter sido convidada. O convite surgiu de repente, inesperadamente, sem tempo para desenvolver previamente uma genuína motivação para a respectiva função, considerando que não teve muito tempo para pensar sobre o assunto.

(...) vim um bocadinho assim de pára-quedas, porque foi uma coisa que surgiu muito de repente, não pensei vir a integrar a sala UAM. Portanto a motivação não tive tempo para pensar (...) foi assim uma coisa muito de repente (...).

(Professora Beatriz)

Para as três Participantes no estudo as **gratificações** pelo seu trabalho dizem respeito a todas as evoluções e progressos que os alunos alcançam, por muito pequenos que sejam. Nesse sentido se expressou a Professora Amélia:

As gratificações é os pequeninos passinhos que eles dão, qualquer evolução que eles (...) que eles assimilem, por exemplo um símbolo, que assimilem uma palavra, um novo vocábulo, para nós já é gratificante.

A Professora Amélia considera que a sua maior angústia diz respeito a não se verificar uma evolução tão grande nas aprendizagens dos alunos, facto que verificava no ensino regular. A Professora Beatriz referiu que a sua maior dificuldade foi no início do ano lectivo quando teve de trabalhar sozinha com o aluno Pedro. A Coordenadora Cristina considerou que a maior dificuldade se prende com a falta de técnicos, nomeadamente Psicólogo, Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação e Técnico de Serviço Social.

As três docentes consideraram que as suas maiores **dificuldades** se prendem com o ritmo de aprendizagem vagaroso destes alunos, com o trabalho com alunos com deficiências profundas e com a falta de Terapeutas. No entanto, para que as escolas se tornem mais inclusivas, segundo Ainscow (2000, cit in Sanches e Teodoro 2006), é

necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de relacionar o que está a impedir a participação de todos os que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos os que tenham a coragem de correr riscos.

Em suma, de acordo com as entrevistadas e com a revisão da literatura realizada, o trabalho neste contexto baseia-se sobretudo em proporcionar estratégias e oportunidades de aprendizagem diversificadas e apoiar dinamicamente os alunos de acordo com as suas necessidades e características específicas. Relativamente à motivação para este trabalho, as opiniões das entrevistadas divergem, pois uma das docentes considera que se sentiu tão motivada como quando decidiu tirar a Especialização em Educação Especial e outra docente afirma que não teve tempo para se sentir motivada para o trabalho neste contexto. Os pontos de vista das professoras variam no que toca às dificuldades sentidas: a professora Amélia referiu a pobre evolução da aprendizagem dos alunos; a professora Beatriz considerou o trabalho com um aluno em particular no início do ano lectivo e a Coordenadora Cristina mencionou a falta de terapeutas. Relativamente às gratificações, todas as professoras consideraram as evoluções e progressos que os alunos alcançam.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES

Este trabalho de investigação visou conhecer opiniões de três profissionais de Educação Especial – duas Docentes de Educação Especial e uma Coordenadora de Departamento de Educação Especial – sobre o trabalho em contexto de Unidade de Apoio à Multideficiência. Como foi referido, a recolha de dados foi realizada através de entrevistas às três participantes no estudo, sendo esses dados objecto de análise de conteúdo. A revisão de literatura permitiu enquadrar a problemática e iluminar a análise e as conclusões.

Da análise e discussão dos dados descritos no capítulo anterior, emergiram as seguintes conclusões, apresentadas de acordo com as categorias identificadas no processo de análise dos dados.

1. Contexto de Criação da Unidade de Apoio à Multideficiência;

- A Unidade de Apoio à Multideficiência em estudo surgiu num contexto nitidamente carenciado, projectando para o Agrupamento de Escolas um número crescente de casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais. De acordo com as entrevistadas, a UAM surgiu, assim, como forma não só de responder a esta situação, constituindo um espaço adequado, estruturado e seguro para alunos com deficiências graves, mas de os apoiar tanto na sua integração como a nível emocional. A intenção é que este espaço venha a dispor progressivamente das condições necessárias em que se incluem materiais estimulantes e adaptados às patologias diversas, apoio individualizado, através de docentes e de técnicos devidamente habilitados para as suas funções.
- É verificável uma grande diversidade de problemáticas, que conduzem a uma diversidade de abordagem docente. Para esta variedade de patologias, existe um apoio por parte de terapeutas especializados que auxiliam cada um dos alunos, tendo em conta as suas necessidades e dificuldades particulares.

2. Selecção de Alunos e Docentes;

- Os alunos são seleccionados para integração da UAM tendo em conta a Escola que frequentam, o Agrupamento onde a Escola está inserida, a Freguesia e o Concelho onde possuem residência.
- Os docentes seleccionados deverão, idealmente, possuir a Especialização em Educação Especial, experiência de trabalho no contexto e perfil para desempenhar as ditas funções.

3. As Unidades de Apoio à Multideficiência enquanto Modelo de Inclusão;

- As docentes entrevistadas consideram as Unidades de Apoio à Multideficiência um bom modelo de inclusão de crianças com deficiência, na medida em que os alunos dispõem de um apoio mais individualizado e personalizado, quer a nível pedagógico quer a nível emocional e possibilitam o desenvolvimento da sua autonomia em diversos contextos, o que faz com que se sintam capazes e integrados como os restantes alunos.

4. Gestão e Organização Curricular em Contexto UAM;

- Existe um trabalho de parceria e articulação entre todos os profissionais envolvidos no trabalho neste contexto, proporcionando desta forma um ensino de qualidade a alunos multideficientes.
- As estratégias de ensino utilizadas neste contexto têm em conta não só as necessidades, dificuldades e características individuais de cada aluno mas também um trabalho contínuo de análise, planificação e avaliação.

- Todas as professoras consideram que o seu trabalho neste contexto tem tido um impacto positivo e que o facto de nesta sala ser possível um apoio mais personalizado, o que não acontece numa sala do ensino regular, beneficia a vários níveis os alunos que a frequentam.
- Visto esta ser uma Unidade onde os alunos que a integram apresentam uma grande variedade de patologias, as Professoras desenvolvem estratégias diversificadas e adequadas a cada um dos alunos, em espaços próprios e adequados e utilizando materiais pedagógicos adaptados de acordo com cada uma das deficiências dos seus alunos.
- A Avaliação da sala UAM tem sido feita através da observação e de conversas informais das Professoras sobre o espaço, os materiais e a rotina diária. A Avaliação dos alunos tem sido feita em vários momentos distintos, permitindo assim acompanhar o progresso dos mesmos, que actividades foram desenvolvidas, as suas dificuldades e os progressos que foram alcançados.

5. Envolvimento das docentes no trabalho em Contexto UAM: motivações e dificuldades;

- O trabalho neste contexto baseia-se sobretudo em proporcionar estratégias e oportunidades de aprendizagem diversificadas e apoiar dinamicamente os alunos de acordo com as suas necessidades e características específicas.
- As motivações para este trabalho divergem, na medida em que uma das docentes considera que se sentiu tão motivada como quando decidiu tirar a Especialização em Educação Especial e outra docente afirma que não teve tempo para se sentir motivada para o trabalho neste contexto.

- Os pontos de vista das professoras variam no que toca às dificuldades sentidas: a professora Amélia referiu a pobre evolução da aprendizagem dos alunos; a professora Beatriz considerou o trabalho com um aluno em particular no início do ano lectivo e a coordenadora Cristina mencionou a falta de terapeutas.
- Para todas as docentes, a maior gratificação sentida está relacionada com as evoluções e progressos que os alunos conseguem alcançar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almiro, C., Belo J., Correia S., Leitão L. e Bucho I. (2011). *Inclusão e Multideficiência* In <http://multideficiencia.wikispaces.com/Inclus%C3%A3o+e+Multidefici%C3%Aancia>.

Consultado a 27 de Janeiro de 2011 em

<http://multideficiencia.wikispaces.com/Inclus%C3%A3o+e+Multidefici%C3%Aancia>.

Amado, João (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência* nº 5 – Novembro;

Bautista, Rafael (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro;

Bogdan R. e Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora;

Câmara Municipal de Loures [CML] (2011). Câmara Municipal de Loures – Concelho. Consultado a 7 de Fevereiro de 2011 de CML em <http://www.cm-loures.pt/>

Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora;

Correia e Martins (2000). Uma escola para todos: atitudes dos professores perante a inclusão. *Revista Inclusão* nº1, pp 15 – 29;

Correia e Serrano (2000). Reflexões para a Construção de uma Escola Inclusiva. *Revista Inclusão* nº1, pp 31 – 35;

Coutinho, C. (2011). *O que é a Análise de Conteúdo?* In <http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>. Consultado a 23 de Janeiro de 2011 em <http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>;

EB1 de Camarate nº3 (2011). *A Nossa Escola*. Consultado a 7 de Fevereiro de 2011 de EB1 de Camarate nº 3 em <http://www.eb1-camarate-n3-ji-fetais.rcts.pt/>;

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições Lda;

Junta de Freguesia de Camarate [JFC] (2011). *Sobre Camarate*. Consultado a 7 de Fevereiro de 2011 de JFC em <http://www.jfcamarate.pt/Sobre-Camarate/default.aspx>;

Kirk S. e Gallagher J. (2000). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes Editora;

Ladeira F. e Amaral I. (1999). *Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação;

Mendonça, A., Miguel C., Neves G., Micaelo M. e Reino, V. (2008). *Alunos cegos e com baixa visão – Orientações Curriculares*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Editorial do Ministério da Educação;

ME (2008). Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro;

ME (1999). Despacho conjunto n.º 198/99, de 15 de Fevereiro;

ME / Dgidc (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita – Organização da resposta educativa*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;

ME / Dgidc (2008a). *Educação Especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;

ME / Dgidc (2008b). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;

Monteiro, C. (2011). *Dificuldades Motoras na Paralisia Cerebral* In http://www.terapiamaaf.com.br/Texto_para_pais.pdf. Consultado a 21 de Julho de 2011;

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação;

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva;

Sanches I. e Teodoro A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas;

Saramago, A., Gonçalves A. e Duarte F. (2008). Avaliação em Multideficiência: Uma Etapa para a Inclusão. *Revista Diversidades* nº 20, pp. 13 - 15. Funchal: Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação;

Serrano, J. (2008). Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais. *Cadernos de Investigação Aplicada*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas;

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca.

ANEXOS

Anexo A – Pedido de Autorização de Realização de Entrevistas.....	I
Anexo B – Guião da Entrevista.....	II
Anexo C – Transcrição da Entrevista – Professora Amélia.....	V
Anexo D – Transcrição da Segunda Entrevista – Professora Amélia.....	XI
Anexo E – Transcrição da Entrevista – Professora Beatriz.....	XV
Anexo F – Transcrição da Segunda Entrevista – Professora Beatriz.....	XXI
Anexo G – Transcrição da Entrevista – Coordenadora Cristina.....	XXV
Anexo H – Grelha da Análise de Conteúdo.....	XXVIII

ANEXO A

Exma. Sra. Directora do Agrupamento de Escolas de Camarate -
– D. Nuno Álvares Pereira

Sou Estudante Finalista do Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, estando neste momento a realizar a minha Dissertação, sendo a problemática de estudo os “Olhares de três profissionais de Educação Especial perante o Trabalho em Contexto de Unidade de Apoio à Multideficiência”.

Visto ter leccionado neste Agrupamento de Escolas no ano lectivo anterior como Docente de Educação Especial, mais concretamente na E.B.1 de Fetais, na Unidade de Apoio à Multideficiência, foi-me sugerido pelo meu Orientador que entrevistasse as Docentes que se encontram neste momento colocadas na dita Unidade, com o objectivo de recolher dados para a realização da Dissertação.

Venho por este meio pedir autorização a Vossa Excelência para efectuar as entrevistas às Docentes de Educação Especial colocadas actualmente na Unidade de Apoio à Multideficiência da E.B.1 de Fetais, ficando assim a aguardar uma resposta com alguma brevidade.

Atenciosamente,

Cartaxo, 2 de Novembro de 2010

ANEXO B

Guião da Entrevista

Tema: Olhares de três profissionais de Educação Especial perante o Trabalho em Contexto de Unidade de Apoio à Multideficiência.

Entrevistados: Três Profissionais de Educação Especial.

Contextualização: Para efeitos de realização de uma Dissertação no âmbito de um Mestrado em Educação Especial.

Objectivos da Entrevista:

- Conhecer características desta UAM ao nível da sua criação e dos alunos que a integram;
- Saber quais os critérios utilizados para seleccionar alunos e docentes integrantes da UAM;
- Conhecer a opinião que os profissionais têm sobre o seu trabalho neste contexto;
- Conhecer motivações, dificuldades e gratificações sentidas no trabalho neste contexto;
- Saber como é feita a gestão e organização curricular neste contexto;
- Saber em que medida a UAM é considerada um bom modelo de inclusão de alunos com deficiência.

Blocos Temáticos	Objectivos	Questões	Notas
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do Entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir que a entrevista se tome necessária, oportuna e pertinente; - Motivar o entrevistado; - Garantir confidencialidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação entrevistador/entrevistado; - Motivos da entrevista; - Objectivos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista estruturada; - Uso de linguagem agradável, correcta e adequada ao entrevistado; - Local de entrevista apelativo; - Solicitar para gravar a entrevista.
Bloco B Criação e Caracterização do Contexto UAM	<ul style="list-style-type: none"> - Saber em que contexto é que a UAM foi fundada; - Caracterizar o grupo de alunos quanto às suas deficiências, origens e idades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Número de alunos que frequentam a UAM; - Dados quanto às suas deficiências, origens e idades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estar atento às reacções e anotações; - Mostrar total disponibilidade e abertura, para a compreensão das situações apresentadas.
Bloco C Critérios utilizados para selecção de Alunos e Docentes para integrar a UAM	<ul style="list-style-type: none"> - Saber quais os critérios utilizados para seleccionar alunos e docentes para integrar a UAM; 	<ul style="list-style-type: none"> - Critérios utilizados para selecção de alunos; - Critérios utilizados para selecção de docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções do discurso do entrevistado.
Bloco D Concepção acerca do trabalho em Contexto UAM	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer características do trabalho das docentes da UAM. - Conhecer diferenças entre as abordagens de ambas as docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em contexto UAM; - Diferenças de abordagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estar atento aos comportamentos não verbais.

<p>Bloco E</p> <p>Motivações</p>	<p>- Conhecer motivações das docentes para o trabalho em contexto UAM.</p>	<p>- Motivações das docentes para o trabalho em contexto UAM.</p>	<p>- Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções do discurso do entrevistado.</p>
<p>Bloco F</p> <p>Gratificações e Dificuldades</p>	<p>- Fazer o levantamento das gratificações e dificuldades sentidas pelos docentes no trabalho em contexto UAM.</p>	<p>- Gratificações e dificuldades sentidas pelas docentes no trabalho em contexto UAM.</p>	<p>- Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções do discurso do entrevistado.</p>
<p>Bloco G</p> <p>Gestão e Organização Curricular em Contexto UAM</p>	<p>- Saber como é feita a gestão e organização curricular em contexto UAM.</p>	<p>- Gestão curricular das actividades;</p> <p>- Estratégias de ensino, espaços e materiais mais utilizados;</p> <p>- Avaliação;</p> <p>- Efeito do trabalho docente em contexto UAM.</p>	<p>- Estar atento aos comportamentos não verbais.</p>
<p>Bloco H</p> <p>UAM enquanto modelo de inclusão</p>	<p>- Saber qual a avaliação das docentes acerca das UAM enquanto modelo de inclusão educativa de alunos com deficiência.</p>	<p>- UAM enquanto modelo de inclusão de alunos com deficiência.</p>	<p>- Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções do discurso do entrevistado.</p>
<p>Bloco I</p> <p>Formação e Percurso Profissional</p>	<p>- Caracterizar as docentes entrevistadas.</p>	<p>- Percurso profissional;</p> <p>- Formação Inicial;</p> <p>- Formação Especializada.</p>	<p>- Estar atento aos comportamentos não verbais.</p>

ANEXO C

Transcrição Entrevista Professora Amélia

E: Bom dia. Como já lhe havia dito quando a contactei para colaborar no meu estudo, sou Educadora de Infância e estou a realizar o Mestrado em Educação Especial. Estou na fase de recolha de dados para a Dissertação sobre “*Olhares de três profissionais de Educação Especial perante o Trabalho em Contexto de Unidade de Apoio à Multideficiência*”. Escolhi esta temática visto no ano lectivo anterior ter trabalhado como Docente de Educação Especial neste contexto. Quero agradecer-lhe a sua disponibilidade para conversar comigo sobre o seu trabalho em educação especial e em particular sobre o seu trabalho nesta Unidade de Apoio à Multideficiência. Espero não ser demorada nas questões que lhe vou colocar. Importa-se que grave esta entrevista?

P: Não.

Vamos então começar:

E - Que tipos de alunos quanto às suas deficiências, origens e idades frequentam a Unidade de Apoio à Multideficiência?

P: Actualmente nós temos seis alunos (...) nesta Unidade. Temos o António, que é proveniente de S. Tomé e Príncipe (...), veio evacuado para cá com um problema grave de saúde a nível do intestino, chama-se a Doença de Hirschsprung. Essa doença, segundo informações que se recolheram a nível da net (...) poderá estar associada a uma Trissomia 21 e que, na minha opinião, está. Portanto, para além da doença e da Trissomia 21, também tem Deficiência Mental, (...) tem 14 anos actualmente. Depois temos o Pedro, que tem 9 anos, é Multideficiente (...) tem muitas limitações, eu diria quase centradas, quase totais a nível da visão e motores. Temos a

Carla (...), o Pedro nasceu em Londres. A Carla veio de S. Tomé e Príncipe, tem 14 anos, veio também evacuada com um problema grave de saúde, (...) tinha uma Cardiopatia Congénita grave, veio para ser operada, tem também Deficiência Mental Associada e Epilepsia. O Diogo é do Jardim, tem uma Paralisia Cerebral provocada por (...) por danos físicos quando tinha 2 anos, neste momento ele tem 6 (...) tem 6 anos, também tem Multideficiência. A Eva tem 8 anos (...) é portuguesa, e o Diogo também, esqueci-me de dizer, (...) tem um Atraso Global de Desenvolvimento e tem também, a nível genético, uma alteração cromossómica que nós ainda não chegámos muito bem à conclusão de quê, é lá um cromossoma ou 35 ou 45 que falta lá uma perninha, mas que a mãe ainda não nos soube dizer muito bem, diz que é o X-Frágil mas nós achamos que não (risos). Depois temos a Filipa que também é de São Tomé (...) não sei (...) ou Cabo Verde, já não sei, tem 8 anos, tem Paralisia Cerebral, tem diabetes também (...) é de Cabo Verde (...), tem diabetes e tem um Síndrome de Monsier que tem a ver com a visão, mais tarde ela com certeza que poderá vir a tornar-se cega. Deficiências, origens e idades penso que está tudo. Nós tínhamos mais 2 alunos mas foram no início deste ano retirados de cá da sala porque não correspondiam às características da Unidade.

E - Como descreveria / caracterizaria o seu trabalho nesta Unidade de Apoio à Multideficiência?

P: Como descreveria o meu trabalho (...) o meu trabalho nesta Unidade no fundo é tentar responder às necessidades de cada aluno, com as suas características, que são todas diferentes, apesar deles se considerarem todos multideficientes mas são, em termos pedagógicos, há necessidade de uma diferenciação pedagógica, e eu penso que é tentar responder a essa diferenciação pedagógica.

E- Em que circunstâncias foi colocada nesta Unidade de Apoio à Multideficiência?

P: Eu fui colocada nesta Unidade de Apoio à Multideficiência, já era Docente do Quadro de Educação Especial deste Agrupamento e o ano passado quando a Unidade foi criada (...) até anteriormente na elaboração do Projecto, fui convocada pelo Agrupamento para fazer parte do grupo que fez a elaboração do Projecto e depois na abertura (...) lá o Corpo da Direcção escolheu-me para trabalhar nesta Unidade.

E- Quais os principais objectivos que tem em mente quando trabalha com estes alunos?

P: Penso que já respondi um pouco a esta pergunta quanto caracterizei o meu trabalho, que no fundo é responder às necessidades e características de cada criança.

E - Pode falar-me sobre as suas principais gratificações e dificuldades no trabalho com estas crianças, neste contexto?

P: Vou começar pelas dificuldades. As dificuldades que nós sentimos, e eu penso que não sou só eu, somos nós, é no fundo (...) as dificuldades destes alunos são tantas que é passinho a passinho e por vezes há retrocessos na sua evolução e nós por vezes ficamos um pouco (...) sei lá (...) angustiadas, porque a progressão a que uma pessoa se habituava quando trabalhava com um grupo no regular, víamos dia-a-dia os garotos a evoluir e quando, por exemplo, trabalhávamos uma história ou trabalhávamos uma canção eles assimilavam tudo e respondiam e participavam. Aqui, não é tanto assim, não é? Nós sugerimos uma actividade e temos de estar a explicar tintim por tintim, por vezes a compreensão oral não é bem o que nós pensamos (...) pronto, há muitas limitações a nível das aprendizagens. As gratificações é os pequeninos passinhos que eles dão, qualquer evolução que eles (...) que eles

assimilem, por exemplo um símbolo, que assimilem uma palavra, um novo vocábulo, para nós já é gratificante.

E - Como é feita a gestão curricular das actividades na Unidade de Apoio à Multideficiência? A planificação das actividades é autónoma ou articulada com a professora da turma do ensino regular? E com a outra docente da UAM? O que é privilegiado nas actividades?

P: Isto é caso a caso, por exemplo, há alunos que não há (...) a articulação das actividades não passa muito por aí porque temos alunos que estão praticamente o dia todo aqui e só se deslocam à sala em actividades pontuais que sejam do plano anual de actividades ou uma história que se conte ou um passeio que se vá, pronto, o resto dos dias são passados aqui. Há uma articulação em termos de avaliação, sim, para se saber o que é que (...) em que ponto de situação é que a criança está ou o aluno e em termos de actividades no dia-a-dia não se faz essa articulação. Há outros casos de alunos que, pronto, têm uma evolução um bocadinho (...) a nível das aprendizagens são mais (...) pronto, vão aprendendo mais, aí faz-se uma articulação melhor, por exemplo no caso da aluna E ou do aluno A, aí há uma articulação maior com o Professor do Regular. Com a outra Docente da UAM há uma articulação todos os dias e pontualmente também, semanal, trimestral, quando há necessidade disso.

E - Quais as estratégias de ensino que mais utiliza tendo em conta a diversidade de alunos com que trabalha?

P: É responder mesmo às características de cada criança. Se por exemplo uma criança necessita de mais estimulação a nível auditivo será um gravador, será ouvir uma história, portanto, trabalhar a parte auditiva. Se essa criança também necessitar de uma estimulação motora, é também a nível da estimulação motora. Se for uma criança que necessita de fazer um jogo, de trabalhar a motricidade fina, é consoante mesmo as características, responder mesmo às características e dificuldades que cada criança tem.

E - Como avalia o efeito do seu trabalho na UAM nas aprendizagens e na inclusão das crianças que a frequentam?

P: Eu acho que tem sido positivo, acho que tem sido bastante positivo e penso que, por exemplo, em relação ao tempo que estive o ano passado que foi pouco, porque estive de licença de maternidade, penso que este ano já conseguimos chamar um pouco em termos de inclusão, chamar as outras turmas cá à sala que (...) portanto que era um dos factos que o ano passado não aconteceu, não sei se depois quando me fui embora isto aconteceu, mas este ano já conseguimos trazer cá à sala umas três vezes. Uma vez no Dia da Deficiência vieram as turmas todas, houve uma ou outra vez que veio uma turma para ouvir uma história e já veio por duas ou três vezes ensaiar uma canção de Natal outra turma (...) vieram ensaiar com a minha colega da Unidade que toca guitarra, vieram ensaiar uma canção de Natal.

E - Quais são os seus pontos de vista sobre as Unidades de Apoio à Multideficiência enquanto modelo de inclusão educativa de alunos com deficiência?

P: É assim, há casos que eu acho (...) é sempre importante a Inclusão, mas eu acho que há casos aqui nesta Unidade que penso que, na minha opinião, não necessitariam de estar numa Escola, porque é muito difícil fazer-se a sua inclusão aqui numa, numa (...) porque em termos (...) talvez seja benéfico para as outras crianças que o vêm, mais (...) é mais importante para os outros do que para o próprio, porque em termos dele, o que ele necessita mais é de terapias e tratamento a nível clínico, não tanto em termos pedagógicos. Nesses casos a Inclusão é um pouco difícil, nos outros casos eu acho que é uma mais-valia, é uma mais-valia porque se não houvesse uma sala com estas características, muito dificilmente eles estariam bem integrados ou bem (...) pronto, era muito difícil a sua inclusão numa escola do regular.

E - Pode descrever-me as suas motivações para o trabalho no domínio da educação especial em contexto UAM?

P: As motivações são (risos) praticamente as mesmas que nos levam a escolher um curso de Educação Especial e trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais não é? É responder a (...) a todas as diferenças que estes alunos nos comportam não é, como o António que uma pessoa farta-se de rir com ele, por vezes pensamos que é difícil trabalhar com ele, mas chegamos ao fim do dia até saímos daqui bem-dispostos com alunos (...) e como a Filipa que nos faz (...) penso que isso é uma motivação.

E - Já agora, pode falar-me do seu percurso profissional, da sua formação inicial e especializada?

P: Eu tenho o curso de Educadora de Infância de 88, de 1988, trabalhei alguns anos no particular, penso que uns 5 anos, com alguns interregnos no meio quando tive os meus filhos, os meus primeiros dois filhos. Depois iniciei a minha actividade no Ministério da Educação em 1996 e a partir daí eu penso que só estive 2 anos no regular (...) 2 ou 3 anos, o resto foi tudo em Educação Especial. Tirei a Especialização em 97/98 e 98/99, portanto terminei em 1999. E pronto tirei Educação Especial em 1999, foi isso, e penso que é só não é (...) o meu percurso escolar e agora estou há 2 anos na Unidade, nunca tinha trabalhado numa Unidade, mas penso que estou a gostar (risos).

E - Muito obrigado pela sua colaboração.

ANEXO D

Transcrição Segunda Entrevista Professora Amélia

E: Bom dia. Como já lhe havia dito quando a contactei da primeira vez para colaborar no meu estudo, sou Educadora de Infância e estou a realizar o Mestrado em Educação Especial. Estou na fase de recolha de dados para a Dissertação sobre *“Olhares de três profissionais de Educação Especial perante o Trabalho em Contexto de Unidade de Apoio à Multideficiência”*. Quero agradecer-lhe a sua disponibilidade para colaborar comigo novamente na recolha de dados complementares sobre o seu trabalho em Educação Especial e em particular sobre o seu trabalho nesta Unidade de Apoio à Multideficiência. Espero não ser demorada nas questões que lhe vou colocar. Vamos então começar.

E - Há quantos anos existe a UAM?

P: Esta UAM foi inaugurada em Outubro de 2009, portanto tem 2 anos de existência.

E - Como tem sido feita a avaliação – formal ou informal – da UAM?

P: A avaliação da Unidade em termos de espaço de aprendizagem tem sido feita através da observação e de conversas informais com a outra Docente de Educação Especial da sala. Observamos e conversamos sobre a disposição dos materiais da sala, se a rotina da sala funciona bem de acordo com essa disposição ou se são necessárias alterações.

E - Quais os casos de NEE com que trabalham na UAM que apresentam maiores dificuldades de abordagem docente? Porquê?

P: Os casos que apresentam maiores dificuldades são os alunos que possuem Paralisia Cerebral na medida em que, devido à sua patologia, não respondem ou respondem muito pouco a estímulos sensoriais, cognitivos ou motores tanto por parte de nós docentes, como por parte dos terapeutas.

E - Quais as estratégias específicas mais comuns que desenvolvem com os alunos da UAM?

P: As estratégias são desenvolvidas de acordo com as patologias e as dificuldades específicas de cada aluno. Se for um aluno que tenha dificuldades a nível motor, fazemos modelagem com massa para desenvolver a motricidade fina; se for um aluno com problemas auditivos, pomos um cd para o aluno ouvir música ou contamos uma história ao aluno; se o aluno tiver problemas de linguagem, cantamos uma canção com ele. Se for um aluno com dificuldades visuais, fazemos actividades que estimulem o tacto, como manuseamento de livros com várias texturas. Existem jogos no computador que também ajudam a estimular alunos com problemas a nível auditivo e cognitivo.

E - Qual o lugar do trabalho individualizado da professora com cada aluno?

P: O trabalho é desenvolvido de acordo com a patologia de cada um. Se for um aluno com Paralisia Cerebral, o trabalho será desenvolvido com o aluno sentado na sua cadeira de rodas ou então o aluno terá de ser deitado num colchão no chão ou na piscina de bolas. Com alunos que não tenham dificuldades a nível motor mas sim mais ao nível cognitivo, auditivo, visual ou emocional, trabalhamos nas mesas.

E - Que tipos de materiais utilizam no trabalho pedagógico com os alunos?

P: Os materiais que utilizamos mais são livros, o rádio com leitor de cd, cartões com imagens de animais, peças de vestuário, alimentos e objectos, usamos o computador, a piscina de bolas, lego, jogos de construção e puzzles.

E - Como avaliam os progressos dos alunos?

P: Inicialmente, é preenchida uma grelha chamada CIF, para sabermos que dificuldades é que o aluno possui e a que níveis. No final de cada período, fazemos um relatório no qual constam as estratégias que foram desenvolvidas com cada aluno e os progressos alcançados. Avaliamos também através da observação e de conversas informais, tanto com a outra Docente de Educação Especial da sala como com os Docentes do Ensino Regular das turmas onde as crianças pertencem.

E - Tendo em conta a vossa experiência numa UAM, que formação docente consideram necessária para trabalhar com a diversidade de casos de alunos da UAM?

P: Na minha opinião, para serem colocados neste contexto, todos os docentes deveriam possuir a Especialização em Educação Especial.

E - Com que regularidade trabalham em conjunto com outros professores envolvidos na educação das crianças da UAM?

P: Com a outra Docente da UAM o trabalho é feito todos os dias, existe uma articulação diária. Com os Docentes do Ensino Regular, trabalhamos em conjunto sempre que necessário.

E - Tendo em conta as características e dificuldades específicas de cada aluno, em que medida serão necessárias outras intervenções especializadas junto destas crianças?

P: Para além do apoio dos Docentes de Educação Especial, os alunos da UAM também usufruem do apoio de vários terapeutas, nomeadamente de Psicólogo, Terapeuta da Fala, Fisioterapeuta e Técnico de Reabilitação, que os apoiam e estimulam de acordo com as suas necessidades e dificuldades específicas, a nível motor, cognitivo, social e emocional.

E - Entre o trabalho numa UAM ou noutro contexto de educação especial, qual é a sua preferência?

P: A minha preferência diz respeito ao trabalho neste contexto, sem sombra de dúvidas.

E – Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO E

Transcrição Entrevista Professora Beatriz

E: Bom dia. Como já lhe havia dito quando a contactei para colaborar no meu estudo, sou Educadora de Infância e estou a realizar o Mestrado em Educação Especial. Estou na fase de recolha de dados para a Dissertação sobre “*Olhares de três profissionais de Educação Especial perante o Trabalho em Contexto de Unidade de Apoio à Multideficiência*”. Escolhi esta temática visto no ano lectivo anterior ter trabalhado como Docente de Educação Especial neste contexto. Quero agradecer-lhe a sua disponibilidade para conversar comigo sobre o seu trabalho em educação especial e em particular sobre o seu trabalho nesta Unidade de Apoio à Multideficiência. Espero não ser demorada nas questões que lhe vou colocar.-Importa-se que grave esta entrevista?

P: Não.

Vamos então começar:

E - Que tipos de alunos quanto às suas deficiências, origens e idades frequentam a Unidade de Apoio à Multideficiência?

P: Portanto, temos seis alunos, temos duas crianças (...) ou melhor temos três crianças que vieram de S. Tomé, uma com Síndrome de Monsier que é a Filipa que tem 8 anos (...) e também tem Paralisia Cerebral. Temos o António que veio também de S. Tomé, se não me engano, mas acho que sim, porque é o (...) que tem 14 anos e tem, para além de Trissomia 21 tem um problema de intestinos. Temos o Diogo que está no Jardim-de-Infância mas que está connosco uma parte do dia e que tem 6 anos e é multideficiente. O Pedro é uma criança que também nasceu em Londres e nasceu (...) foi parto normal mas ao fim de oito dias teve uma paragem cardio-respiratória e

ficou também multideficiente, é neste momento (...) é neste momento alimentado por sonda (...) é neste momento alimentado por uma sonda gastro (...) a nível do estômago e falta-me (...) o Diogo (...) e a Eva. A Eva que é uma criança que tem um (...) ainda não está definido mas os médicos desconfiam que é um problema no cromossoma 35 que tem (...) pronto, há ali um problema (...) e também tem um atraso grande no desenvolvimento. E a Carla também é uma das crianças que veio de S. Tomé e Príncipe, tem um problema de coração, já foi operada, vive cá com uma irmã e tem 14 anos. Acho que já (...) acho que já disse, em termos de crianças, acho que já estão todos.

E - Como descreveria / caracterizaria o seu trabalho nesta Unidade de Apoio à Multideficiência?

P: Portanto eu estou nesta Unidade também desde (...) desde Setembro, para mim também é uma experiência nova e neste momento pronto, o que eu tento (...) que esta Unidade vá de encontro às necessidades de cada criança. São crianças que (...) muito particulares, cada criança tem as suas características e portanto, precisam de um trabalho muito individualizado e é (...) e eu tento ir de encontro (...) tento ir de encontro a esse trabalho.

E - Em que circunstâncias foi colocada nesta Unidade de Apoio à Multideficiência?

P: Portanto eu sou também Educadora de Infância, trabalho há 30 anos (...) trabalhei no Regular, tendo um ano (...) tirei a Especialização há 4 anos e pronto, nesse ano estive na Educação Especial. Esta Unidade de Multideficiência surgiu derivado a eu estar aqui na Escola e ter querido arriscar também, foi um desafio para mim ter vindo para aqui e sinceramente estou a gostar muito.

E - Quais os principais objectivos que tem em mente quando trabalha com estes alunos?

P: Os objectivos é como eu dizia acima, é realmente ir de encontro às necessidades das crianças tentando pronto, nós tentamos seguir, fazemos os PEI's e os CEI's dessas crianças e tentamos sempre (...) encontrar os objectivos que se adequam às suas necessidades. E pronto e é nessa perspectiva que nós trabalhamos aqui, vamos sempre de encontro aos objectivos de cada criança e eu tento ir o mais, como é que eu hei-de dizer (...) tento ir de encontro realmente a cada necessidade, às necessidades individuais porque acho que é (...) porque são 6 crianças, cada uma com as suas necessidades e portanto é isso que nós tentamos aqui. Quanto digo "eu" falo pela equipa, nós tentamos ir sempre de encontro às necessidades das crianças.

E - Pode falar-me sobre as suas principais gratificações e dificuldades no trabalho com estas crianças, neste contexto?

P: Vou começar primeiro pelas dificuldades porque eu no início do ano estive concretamente com aquela criança que eu falei, do Pedro, que é aquela criança que tem a sonda no estômago, a sonda (...) pronto que se alimenta (...). Tive (...) foi complicado porque eu nunca tinha trabalhado com uma criança assim e tive alguma dificuldade até visualmente, era uma situação que me dava assim alguma (...). As dificuldades (...) portanto em relação às outras dificuldades, não senti assim grandes (...) como eu estava a dizer, foi o Pedro que realmente que me suscitou mais dificuldades, os outros não (...) as outras crianças com Trissomia 21, mesmo com Paralisia não, não senti grandes dificuldades. As gratificações é no dia-a-dia cada coisa que nós conseguimos fazer com eles, e que eles (...) cada passinho que eles fazem em termos de "vitórias", para mim é uma gratificação muito grande. São coisas que às vezes levam 15 dias, um mês ou dois meses mas qualquer coisa pequenina que seja para mim já é uma gratificação (...) se é que se pode chamar gratificação a isso mas pronto.

E - Como é feita a gestão curricular das actividades na Unidade de Apoio à Multideficiência? A planificação das actividades é autónoma ou articulada com a professora da turma do ensino regular? E com a outra docente da UAM? O que é privilegiado nas actividades?

P: Portanto nós trabalhamos sempre em parceria, em articulação com as (...) com as professoras do regular. Eu e a minha colega aqui da Unidade fazemos as (...) planeamos e fazemos as actividades em conjunto. Há duas crianças aqui que pelas suas características estão sempre na sala UAM e portanto quando (...) que é a Filipa e o Pedro, e quando há assim uma actividade (...) uma actividade conjunta, os professores do regular vêm buscá-los aqui à sala para eles participarem, não tanto por eles mas mais pelas outras crianças que estão na sala com eles e para eles se habituarem a perceberem que há crianças diferentes mas que fazem também parte da sala deles. O que é privilegiado nas actividades (...) é tudo aquilo que eles (...) que nós à partida achamos que eles conseguem fazer, portanto não vamos programar actividades que eles à partida não (...) sabemos que eles à partida não vão conseguir (...) que eles não vão conseguir atingir os objectivos e portanto tentamos sempre privilegiar nas actividades, actividades por exemplo relativamente à Paralisia Cerebral fazer uma estimulação sensorial, no caso de (...). Pronto tentando ir de encontro à problemática da criança tentamos valorizar essa actividade de acordo com a problemática da criança.

E - Quais as estratégias de ensino que mais utiliza tendo em conta a diversidade de alunos com que trabalha?

P: Quais as (...) ai eu (...) quais as estratégias de ensino que mais utiliza (...) não estou a perceber esta pergunta (...) estratégias de ensino (...) eu acho que já respondi um bocadinho a isto em cima. Porque as estratégias de ensino é ir de encontro ao que cada criança (...) pronto, à diversidade de problemáticas que eles têm, que cada um tem, nós encaminhamos (...) nós vamos de encontro às estratégias de maneira a poder-lhes proporcionar as coisas que eles têm mais dificuldade, mas eu acho que já respondi um bocadinho a essa em cima, daí estar com alguma dificuldade nesta pergunta.

E - Como avalia o efeito do seu trabalho na UAM nas aprendizagens e na inclusão das crianças que a frequentam?

P: Eu acho que é um (...) eu acho que é um trabalho (...) tem sido um trabalho positivo na medida em que estas crianças, esta sala, este espaço, elas sabem que têm aqui o chamado porto de abrigo, porque inclusivamente crianças que estavam o ano passado nesta sala sempre que podem vêm aqui. Portanto, elas devem sentir que aqui está alguém que lhes dá carinho, que lhes dá alguma coisa que elas na sala do regular se calhar não têm porque é um trabalho mais individualizado e o facto de termos menos crianças também penso que tem alguma influência.

E - Quais são os seus pontos de vista sobre as Unidades de Apoio à Multideficiência enquanto modelo de inclusão educativa de alunos com deficiência?

P: Olhe, acho que respondi também à pergunta (...) eu acho que é um (...) acabo por, vou-me repetir (...) eu acho que é um espaço que realmente também não conhecia mas desde que trabalho aqui comecei a valorizar porque (...) estas crianças numa sala do regular um dia inteiro, porque estas crianças estão na sala, quase todas vão à sala alguma parte do dia, mas o facto de estarem aqui connosco estas horas, este bocadinho, para elas acho que é muito importante porque como disse em cima têm um trabalho muito individualizado e muitas delas desabafam connosco aqui alguns problemas que têm, estou-me a lembrar da Helena do ano passado que vem ainda aqui muito. E portanto o facto deste espaço servir para ter aqui estas crianças acho que também serve para dar apoio mesmo a crianças que não têm (...) que não estão cá mas que já estiveram e que sentem aqui neste espaço algum apoio por parte das educadoras e das auxiliares que têm um papel também fundamental nesta (...) que ainda não tinha falado mas as auxiliares têm um apoio fundamental nesta Unidade.

E - Pode descrever-me as suas motivações para o trabalho no domínio da educação especial em contexto UAM?

P: Pronto eu fui (...) esta minha vinda para aqui para a sala UAM como eu já disse foi um bocadinho assim (...) vim um bocadinho assim de pára-quedas, porque foi uma coisa que surgiu muito de repente, não pensei vir a integrar a sala UAM. Esta oportunidade surgiu porque havia uma pessoa que tinha de ser colocada aqui, eu estava no regular e o facto de ter a Especialização (...) perguntaram-me se eu queria (...) se eu queria fazer parte e eu na altura nem pensei muito e então disse que sim e na altura tive um bocadinho de medo mas (...) mas gostei de (...), gosto da experiência. Portanto a motivação não tive tempo para pensar (...) foi assim uma coisa muito de repente, mas estou a gostar muito da experiência.

E - Já agora, pode falar-me do seu percurso profissional, da sua formação inicial e especializada?

P: Portanto isto é um percurso muito (...) já trabalho desde 1978, há muitos anos, tive algum (...) tive 3 anos de licença sem vencimento pelo meio por questões pessoais. Estive sempre no Pré-Escolar e há 4 anos, em 2006 (...) 4 ou 5 anos (...) fiz a Especialização em Educação Especial porque (...) na altura não foi por nada de especial, foi porque achei que poderia ainda (...) porque sempre tinha tido esta ideia de um dia ir para a área de Educação Especial mas ainda não estava assim muito decidida. E nesse ano tive a companhia de uma colega e que achei que (...) pronto ela desafiou-me e olha vamos então. Tirei a Especialização sem ter nada em mente e surgiu esta oportunidade, portanto, em termos profissionais, ela veio um bocadinho assim (...) apareceu-me assim no meu caminho sem eu ter ido muito ao encontro (...) à procura dela.

E - Muito obrigado pela sua colaboração

ANEXO F

Transcrição Segunda Entrevista Professora Beatriz

E: Bom dia. Como já lhe havia dito quando a contactei da primeira vez para colaborar no meu estudo, sou Educadora de Infância e estou a realizar o Mestrado em Educação Especial. Estou na fase de recolha de dados para a Dissertação sobre *“Olhares de três profissionais de Educação Especial perante o Trabalho em Contexto de Unidade de Apoio à Multideficiência”*. Quero agradecer-lhe a sua disponibilidade para colaborar comigo novamente na recolha de dados complementares sobre o seu trabalho em educação especial e em particular sobre o seu trabalho nesta Unidade de Apoio à Multideficiência. Espero não ser demorada nas questões que lhe vou colocar. Vamos então começar.

E - Há quantos anos existe a UAM?

P: A UAM existe há 2 anos, desde Outubro de 2009.

E - Como tem sido feita a avaliação – formal ou informal – da UAM?

P: A UAM tem sido avaliada através da observação e de conversas informais com a outra Docente da sala.

E - Quais os casos de NEE com que trabalham na UAM que apresentam maiores dificuldades de abordagem docente? Porquê?

P: Eu penso que são os alunos que têm Paralisia Cerebral, pois, devido ao problema que possuem, não respondem tão bem a estímulos como as outras crianças.

E - Quais as estratégias específicas mais comuns que desenvolvem com os alunos da UAM?

P: Fazemos jogos no computador, jogos de construção, de encaixe, puzzles, cantamos canções, contamos histórias, fazemos trabalhos manuais como desenho, pintura ou modelagem. As estratégias são utilizadas de acordo com a problemática de cada aluno.

E - Qual o lugar do trabalho individualizado da professora com cada aluno?

P: Depende da problemática de cada aluno. Com os alunos que não possuem problemas motores, o trabalho é feito nas mesas. Se for um aluno com Paralisia Cerebral, o trabalho terá de ser feito na piscina de bolas, num colchão colocado no chão ou com o aluno sentado na sua cadeira de rodas.

E - Que tipos de materiais utilizam no trabalho pedagógico com os alunos?

P: Utilizamos o computador, um rádio com leitor de cds, jogos, livros, cartões com imagens diversas, legos, bolas e puzzles.

E - Como avaliam os progressos dos alunos?

P: A avaliação é feita em vários momentos distintos. No início do ano, preenchemos uma grelha que é a CIF, para vermos em que aspectos é que o aluno possui dificuldades. E no final de cada período fazemos um relatório, onde descrevemos as actividades que foram realizadas com cada aluno e as metas que cada um conseguiu atingir.

E - Tendo em conta a vossa experiência numa UAM, que formação docente consideram necessária para trabalhar com a diversidade de casos de alunos da UAM?

P: Todos os Docentes colocados em Unidades de Apoio à Multideficiência, ou em qualquer outro contexto de Educação Especial, deviam ter a Especialização em Educação Especial.

E - Com que regularidade trabalham em conjunto com outros professores envolvidos na educação das crianças da UAM?

P: O trabalho em conjunto é feito diariamente com a outra professora da UAM. Relativamente aos professores do regular, a articulação é feita sempre que se justifique.

E - Tendo em conta as características e dificuldades específicas de cada aluno, em que medida serão necessárias outras intervenções especializadas junto destas crianças?

P: Eu penso que é muito importante que alunos com estas problemáticas sejam acompanhados por terapeutas especializados, o que se verifica na nossa UAM. Várias vezes por semana os nossos alunos são acompanhados, para além de nós, Docentes de Educação de Especial, que os acompanhamos diariamente, são também seguidos por vários terapeutas como Fisioterapeuta, Técnico de Reabilitação, Psicólogo e Terapeuta da Fala. Cada técnico apoia o aluno tendo em conta a sua problemática, as suas necessidades e dificuldades particulares.

E - Entre o trabalho numa UAM ou noutro contexto de educação especial, qual é a sua preferência?

P: Este é o primeiro ano lectivo que trabalho num contexto de Educação Especial, portanto ainda não posso comparar. Mas posso dizer que está a ser um trabalho bastante gratificante.

E – Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO G

Transcrição Entrevista Coordenadora Cristina

E: Bom dia. Como já lhe havia dito quando a contactei para colaborar no meu estudo, sou Educadora de Infância e estou a realizar o Mestrado em Educação Especial. Estou na fase de recolha de dados para a Dissertação sobre *“Olhares de três profissionais de Educação Especial perante o Trabalho em Contexto de Unidade de Apoio à Multideficiência”*. Escolhi esta temática visto no ano lectivo anterior ter trabalhado como Docente de Educação Especial neste contexto. Quero agradecer-lhe a sua disponibilidade para conversar comigo sobre o seu trabalho em educação especial e em particular sobre o seu trabalho nesta Unidade de Apoio à Multideficiência. Espero não ser demorada nas questões que lhe vou colocar. Vamos então começar.

E - Em que contexto foi criada esta Unidade de Apoio à Multideficiência? Quais os motivos da sua fundação?

C: A unidade foi criada com o propósito de conceber um espaço onde os alunos com problemáticas muito graves a vários níveis, designadamente: motor, sensorial, paralisia cerebral, multideficiência e cognitivo pudessem usufruir de uma estimulação com materiais específicos, de forma individualizada através do apoio de docentes e terapeutas, o que não se verifica em contexto de sala de aula.

E - Que critérios são utilizados para a selecção e integração dos alunos nesta UAM?

C: A sua problemática, independentemente da sua área de residência ou escola que frequentam, alunos que frequentam esta Escola Básica, alunos que frequentam outra escola básica do Agrupamento de Escolas, alunos que residem na Freguesia, alunos

que residem no Concelho e por fim alunos que vêm de outros Agrupamento de Escolas.

E - Que critérios são utilizados para a selecção e colocação de docentes nesta UAM?

C: Ser docente especializado, ter experiência de trabalho numa sala UAM e ter perfil para o desempenho destas funções uma vez que, mesmo reunidas as condições anteriores, o docente pode não apresentar perfil para as mesmas.

E – Poderia fornecer-me alguns elementos diagnósticos dos alunos que integram esta UAM?

C: Os alunos que integram esta Unidade possuem diversas patologias, nomeadamente Paralisia Cerebral, Multideficiência e Défice Cognitivo muito grave.

E – Existe algum elemento de avaliação desta UAM? Poderia fornecer-me alguns dados sobre a mesma?

C: Até à data, não existe nenhum elemento de avaliação desta UAM.

E – Faça um balanço pessoal sobre o funcionamento da UAM.

C: O balanço relativo ao funcionamento da sala é muito positivo, tanto para os alunos, como para os encarregados de educação e docentes que nela desempenham funções.

E – Quais as principais dificuldades e gratificações sentidas no trabalho neste contexto?

C: As dificuldades dizem respeito à falta de técnicos para responder às necessidades de alguns alunos, nomeadamente Psicólogo, Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação, Técnico de serviço social. As gratificações penso que estão relacionadas com os pequenos progressos e pequenas aquisições que os alunos vão fazendo.

E – Em que medida considera a UAM um bom modelo de inclusão de alunos com deficiência?

C: A Sala UAM destina-se a estimular alguns domínios dos alunos para os tornar mais autónomos em contexto de sala de aula e comunidade educativa, portanto permite aos alunos sentirem-se tão “capazes” como os restantes.

E - Como é feita a gestão, organização curricular e administração da UAM? Quais os aspectos que considera positivos e negativos?

C: A gestão é feita pela coordenadora da escola básica em articulação com a direcção, docentes que desempenham funções na sala e coordenadora de departamento.

Não há aspectos negativos a salientar.

E – Fale-me um pouco do seu percurso profissional, da sua formação inicial e especializada.

C: Fiz o Bacharelato de Educadora de Infância em 1975, em 1998 tirei a Licenciatura na mesma área e em 2002 fiz a Especialização em Educação Especial. Sempre trabalhei no Regular como Educadora de Infância e desde 2005 que sou Coordenadora do Departamento de Educação Especial deste Agrupamento.

E – Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO H

Grelha da Análise de Conteúdo

Categorias	Unidades de Registo	Análise
Criação e Caracterização do Contexto UAM	<p>Professora Amélia:</p> <p>“(...) temos seis alunos (...) nesta Unidade.”</p> <p>“(...) o António que é proveniente de S. Tomé e Príncipe (...), veio evacuado para cá com um problema grave (...), chama-se a Doença de Hirschsprung. (...) associada a uma Trissomia 21 (...) tem 14 anos actualmente.”</p> <p>“(...) o Pedro, que tem 9 anos, é Multideficiente (...) nasceu em Londres.”</p> <p>“A Carla veio de S. Tomé e Príncipe, tem 14 anos (...) tinha uma Cardiopatia Congénita grave (...) tem também Deficiência Mental Associada e Epilepsia.”</p> <p>“O Diogo (...) tem uma Paralisia Cerebral (...) tem 6 anos, também tem Multideficiência.”</p> <p>“A Eva tem 8 anos (...) é portuguesa (...) tem um</p>	<p>Relativamente à Criação da Unidade de Apoio à Multideficiência, a Professora C considera que o principal objectivo da sua fundação foi o de conceber um espaço adaptado a alunos com patologias graves e na qual pudessem ser estimulados com materiais específicos e ter um apoio individualizado, não só de docentes mas também de técnicos, o que não é possível numa sala do ensino regular.</p> <p>As Professoras Amélia e Beatriz referiram que a UAM tem 2 anos de existência.</p> <p>No que respeita aos alunos com que têm mais dificuldade em trabalhar, as Professoras Amélia e Beatriz consideraram os alunos com Paralisia Cerebral, pois, segundo, as</p> <p>mesmas, estes não</p>

	<p>Atraso Global de Desenvolvimento e tem também, a nível genético, uma alteração cromossómica (...)"</p> <p>"a Filipa (...) tem 8 anos, tem Paralisia Cerebral (...) é de Cabo Verde (...) tem diabetes e tem um Síndrome de Monsier que tem a ver com a visão (...)"</p> <p>"Esta UAM (...) tem 2 anos de existência."</p> <p>"(...) são os alunos que possuem Paralisia Cerebral (...) respondem muito pouco a estímulos sensoriais, cognitivos ou motores (...)."</p> <p>"(...) os alunos da UAM também usufruem do apoio de vários terapeutas, nomeadamente de Psicólogo, Terapeuta da Fala, Fisioterapeuta e Técnico de Reabilitação, que os apoiam e estimulam de acordo com as suas necessidades e dificuldades específicas (...)."</p>	<p>respondem, ou respondem muito pouco, a estímulos exteriores.</p> <p>No que concerne à necessidade de um apoio especializado a estes alunos, as Professoras Amélia e Beatriz consideraram que, para além destas, os alunos beneficiam do apoio de técnicos especializados várias vezes por semana, que os apoiam de acordo com as suas patologias e necessidades, sendo estes o Técnico de Reabilitação, o Psicólogo, o Terapeuta da Fala e o Fisioterapeuta.</p>
--	---	---

	<p>Professora Beatriz:</p> <p>“(...) temos seis alunos (...) três crianças que vieram de S. Tomé, uma com Síndrome de Monsier que é a Filipa que tem 8 anos (...) e também tem Paralisia Cerebral. Temos o António (...) que tem 14 anos e tem, para além de Trissomia 21 (...) um problema de intestinos. Temos o Diogo (...) que tem 6 anos e é multideficiente. O Pedro (...) nasceu em Londres (...) ficou também multideficiente, é neste momento (...) alimentado por sonda (...) a nível do estômago (...). A Eva que é uma criança que tem um (...) problema no cromossoma 35 (...) e (...) um atraso grande no desenvolvimento. E a Carla (...) tem um problema de coração, já foi operada, vive cá com uma irmã e tem 14 anos.”</p> <p>“A UAM existe há 2 anos (...).”</p> <p>“(...) são os alunos que têm Paralisia Cerebral, pois, (...) não respondem tão bem a estímulos como as outras</p>	
--	--	--

	<p>crianças.”</p> <p>“(…) Várias vezes por semana os nossos alunos são acompanhados (...) por vários terapeutas como Fisioterapeuta, Técnico de Reabilitação, Psicólogo e Terapeuta da Fala. Cada técnico apoia o aluno tendo em conta a sua problemática, as suas necessidades e dificuldades particulares.”</p>	
	<p>Coordenadora Cristina: “A Unidade foi criada com o propósito de conceber um espaço onde os alunos com problemáticas muito graves a vários níveis (...) pudessem usufruir de uma estimulação com materiais específicos, de forma individualizada através do apoio de docentes e terapeutas, o que não se verifica em contexto de sala de aula.”</p> <p>“Os alunos que integram esta Unidade possuem diversas patologias, nomeadamente Paralisia cerebral, Multideficiência e Défice Cognitivo muito grave.”</p>	

Critérios utilizados para selecção de Alunos e Docentes para integrar a UAM	Professora Amélia: “(…) todos os docentes deveriam possuir a Especialização em Educação Especial.”	No que respeita a critérios utilizados para a selecção de alunos para integração da UAM, a Coordenadora Cristina considerou os alunos que frequentam a Escola Básica onde a Unidade está integrada, alunos que frequentem outra Escola Básica do Agrupamento, alunos que residam na Freguesia, alunos que residam no Concelho e alunos provenientes de outros Agrupamentos de Escolas.
	Professora Beatriz: “Todos os Docentes colocados em (…) Educação Especial, deviam ter a Especialização em Educação Especial.”	
	Coordenadora Cristina: “A sua problemática (…) alunos que frequentam esta Escola Básica, alunos que frequentam outra escola básica do Agrupamento de Escolas, alunos que residem na Freguesia, alunos que residem no Concelho e por fim alunos que vêm de outros Agrupamento de Escolas.” “Ser docente especializado, ter experiência de trabalho numa sala UAM e ter perfil para o desempenho destas funções (…)”	Como critérios para selecção de Docentes para a Sala UAM, a Coordenadora Cristina considerou o facto de ter Especialização, experiência de trabalho numa Sala UAM e ter perfil para o desempenho das funções acima referidas. As Professoras Amélia e Beatriz mencionaram que, para leccionar em contexto UAM, todos os Docentes deveriam ter a Especialização em Educação Especial na sua Formação Docente.

Concepção acerca do trabalho em Contexto UAM	<p>Professora Amélia:</p> <p>“(...) o meu trabalho nesta Unidade no fundo é tentar responder às necessidades de cada aluno, com as suas características (...) há necessidade de uma diferenciação pedagógica (...)”</p>	<p>As Professoras Amélia e Beatriz consideram que o objectivo fulcral do seu trabalho diz respeito a responder às necessidades e características individuais de cada aluno. A Professora Beatriz refere ainda a sua tenra experiência em Educação Especial.</p> <p>A Coordenadora Cristina considerou que a sala UAM tem tido um impacto positivo, tanto por parte dos alunos como de docentes e de encarregados de educação.</p>
	<p>Professora Beatriz:</p> <p>“Portanto eu estou nesta Unidade também desde (...) desde Setembro, para mim também é uma experiência nova e neste momento (...) o que eu tento (...) que esta Unidade vá de encontro às necessidades de cada criança.”</p>	
	<p>Coordenadora Cristina:</p> <p>“O balanço relativo ao funcionamento da sala é muito positivo, tanto para os alunos, como para os encarregados de educação e docentes que nela desempenham funções.”</p>	

Motivações	<p>Professora Amélia:</p> <p>“As motivações são (risos) praticamente as mesmas que nos levam a escolher um curso de Educação Especial e trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais (...)”</p>	<p>No que diz respeito às motivações para o trabalho em contexto UAM, a Professora Amélia considera que estas são as mesmas que levam à tomada de decisão de tirar um curso de Educação Especial e de trabalhar com alunos com NEE. A Professora Beatriz refere que, no que diz respeito à sua colocação na UAM, não se pode considerar que tenha havido motivação, visto o convite para integrar a mesma ter surgido de repente, considerando que não teve muito tempo para pensar sobre o assunto.</p>
	<p>Professora Beatriz:</p> <p>“(...) esta minha vinda para aqui para a sala UAM (...) vim um bocadinho assim de pára-quedas, (...) não pensei vir a integrar a sala UAM. Portanto a motivação não tive tempo para pensar (...) foi assim (...) muito de repente, mas estou a gostar muito da experiência.”</p>	
Gratificações e Dificuldades	<p>Professora Amélia:</p> <p>“Vou começar pelas dificuldades. (...) nós por vezes ficamos um pouco (...) angustiadas (...) porque a progressão a que uma pessoa se habituava quando trabalhava com um grupo no regular (...). Aqui, não é tanto</p>	<p>No que diz respeito às dificuldades, a Professora Amélia considera que a sua maior angústia diz respeito a não se verificar uma evolução tão grande nas aprendizagens dos alunos, facto que verificava no ensino regular. A</p>

	<p>assim (...) há muitas limitações a nível das aprendizagens. As gratificações é os pequeninos passinhos que eles dão, qualquer evolução que eles (...) assimilem (...)”</p>	
	<p>Professora Beatriz:</p> <p>“Vou começar primeiro pelas dificuldades (...) eu no início do ano estive concretamente com aquela criança (...) que tem a sonda no estômago, a sonda (...). (...) foi complicado porque eu nunca tinha trabalhado com uma criança assim (...).(…) as outras crianças com Trissomia 21, mesmo com Paralisia não, não senti grandes dificuldades. As gratificações é (...) cada passinho que eles fazem em termos de “vitórias”, para mim é uma gratificação muito grande.”</p>	<p>Professora Beatriz referiu que a sua maior dificuldade foi no início do ano lectivo quando teve de trabalhar sozinha com o aluno Pedro. A Coordenadora Cristina considerou que a maior dificuldade se prende com a falta de técnicos, nomeadamente Psicólogo, Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação e Técnico de Serviço Social. No que concerne às gratificações, as três Professoras consideram que estas dizem respeito a todas as evoluções e progressos que os alunos alcançam, por muito pequenos que sejam.</p>
	<p>Coordenadora Cristina:</p> <p>“As dificuldades dizem respeito à falta de técnicos (...) nomeadamente Psicólogo, Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação, Técnico de Serviço Social. As gratificações (...) estão</p>	

	relacionadas com os pequenos progressos e pequenas aquisições que os alunos vão fazendo.”	
Gestão e Organização Curricular em Contexto UAM	<p>Professora Amélia:</p> <p>“Isto é caso a caso (...) temos alunos que estão praticamente o dia todo aqui e só se deslocam à sala em actividades (...) do plano anual (...). Há uma articulação em termos de avaliação (...). Há outros casos de alunos que (...) vão aprendendo mais, aí faz-se uma articulação melhor, (...) com o Professor do Regular. Com a outra Docente da UAM há uma articulação todos os dias e pontualmente (...)”</p> <p>“(...) é consoante mesmo as características, responder mesmo às características e dificuldades que cada criança tem.”</p> <p>“(...)acho que tem sido bastante positivo (...) penso que este ano já conseguimos chamar um pouco em termos de inclusão (...) outras</p>	<p>No que diz respeito à gestão e planificação das actividades da Unidade de Apoio à Multideficiência, ambas as Professoras consideram que existe um trabalho de parceria e articulação, tanto uma com a outra como ambas com as Professoras do Ensino Regular. A Coordenadora Cristina afirmou que a gestão é feita pela coordenadora da escola básica em articulação com a direcção, docentes que desempenham funções na sala e coordenadora de departamento.</p> <p>Quanto às estratégias de ensino mais utilizadas neste contexto, as Professoras Amélia e Beatriz consideram que a principal estratégia é ir de encontro e responder às características, necessidades e dificuldades específicas de cada aluno.</p> <p>No que respeita ao efeito do</p>

	<p>turmas cá à sala (...)"</p> <p>"A avaliação da Unidade (...) tem sido feita através da observação e de conversas informais com a outra Docente (...) da sala (...) sobre a disposição dos materiais (...) se a rotina da sala funciona bem de acordo com essa disposição (...)."</p> <p>"Se for um aluno que tenha dificuldades a nível motor, fazemos modelagem (...) para desenvolver a motricidade fina; (...) com problemas auditivos, pomos um cd para o aluno ouvir música ou contamos uma história (...); se (...) tiver problemas de linguagem, cantamos uma canção (...). Se for (...) dificuldades visuais, fazemos actividades que estimulem o tacto, como manuseamento de livros com várias texturas. Existem jogos no computador que também ajudam a estimular alunos com problemas a nível auditivo e cognitivo."</p> <p>"Se for um aluno com Paralisia Cerebral, o trabalho</p>	<p>trabalho docente em contexto UAM, ambas as Professoras consideram que este tem sido bastante positivo. A Professora Amélia refere que, no que toca à Inclusão, convidaram várias vezes turmas do ensino regular para visitar a UAM. A Professora Beatriz considera que o facto do trabalho na UAM ser mais individualizado e de haver poucos alunos na sala ter uma influência positiva.</p> <p>Relativamente a elementos de avaliação da UAM, a Coordenadora Cristina referiu que, até à data, ainda não existem. As Professoras Amélia e Beatriz consideraram que a avaliação da UAM tem sido feita essencialmente através da observação e de conversas informais sobre o espaço, os materiais e a rotina diária.</p> <p>As estratégias específicas mais utilizadas com os alunos da UAM, de acordo com as suas patologias e segundo as Professoras Amélia e Beatriz, são fundamentalmente jogos</p>
--	---	---

	<p>será desenvolvido (...) na sua cadeira de rodas ou então o aluno terá de ser deitado num colchão no chão ou na piscina de bolas. Com alunos que não tenham dificuldades a nível motor (...) trabalhamos nas mesas.”</p> <p>“(...) livros, o rádio com leitor de cd, cartões com imagens de animais, peças de vestuário, alimentos e objectos, (...) o computador, a piscina de bolas, lego, jogos de construção e puzzles.”</p> <p>“Inicialmente, é preenchida uma grelha (...) para sabermos que dificuldades é que o aluno possui e a que níveis. No final de cada período, fazemos um relatório no qual constam as estratégias que foram desenvolvidas (...) e os progressos alcançados. Avaliamos também através da observação e de conversas informais, tanto com a outra Docente (...) da sala como com os Docentes do Ensino Regular (...).”</p>	<p>de encaixe, jogos de construção, legos, puzzles, cantar e ouvir canções, contar e ouvir histórias, trabalhos manuais como desenho, pintura e modelagem, manuseamento de livros e jogos auditivos no computador.</p> <p>O local onde o trabalho é desenvolvido individualmente, segundo as Professoras Amélia e Beatriz, depende da patologia específica de cada aluno. Com alunos que não tenham deficiências motoras, ou seja, a maioria, o trabalho é desenvolvido nas mesas. Com alunos que tenham Paralisia Cerebral, o trabalho é feito na própria cadeira de rodas, num colchão ou na piscina de bolas.</p> <p>Os materiais pedagógicos utilizados com mais frequência são, segundo as Professoras Amélia e Beatriz, o computador, livros, rádio com leitor de CD, cartões com imagens diversas, a piscina de bolas, jogos diversos, legos e puzzles.</p> <p>As Professoras Amélia e Beatriz mencionaram que a</p>
--	--	---

	<p>“Com a outra Docente da UAM (...) existe uma articulação diária. Com os Docentes do Ensino Regular, trabalhamos em conjunto sempre que necessário.”</p>	<p>avaliação dos alunos da UAM é feita em vários momentos distintos. Inicialmente, é preenchida uma grelha para verem o ponto da situação relativamente a cada aluno, que dificuldades possui e a que níveis e no final de cada período é feito um relatório onde se encontram descritas as estratégias que foram desenvolvidas e os progressos alcançados pelos alunos. A Professora Amélia acrescentou ainda que a observação e as conversas informais com a outra Docente da sala e com Docentes do Ensino Regular também são utilizados como métodos de avaliação.</p>
	<p>Professora Beatriz:</p> <p>“(...) nós trabalhamos sempre em parceria, em articulação com as (...) professoras do regular. Eu e a minha colega aqui da Unidade (...) planeamos e fazemos as actividades em conjunto. O que é privilegiado nas actividades (...) é tudo aquilo (...) que nós à partida achamos que eles conseguem fazer (...) tentamos valorizar essa actividade de acordo com a problemática da criança.”</p> <p>“as estratégias de ensino é ir de encontro (...) à diversidade de problemáticas (...) que cada um tem (...)”</p> <p>“(...) eu acho que (...) tem sido um trabalho positivo (...) é um trabalho mais individualizado e o facto de termos menos crianças</p>	<p>No que concerne ao trabalho conjunto com os outros docentes, as Professoras Amélia e Beatriz consideraram que o trabalho uma com a outra é feito diariamente e com os docentes do ensino regular, é feito em conjunto e sempre que se justifique.</p>

	<p>também penso que tem alguma influência.”</p> <p>“A UAM tem sido avaliada através da observação e de conversas informais com a outra Docente da sala.”</p> <p>“(…) jogos no computador, jogos de construção, de encaixe, puzzles, cantamos canções, contamos histórias, fazemos trabalhos manuais como desenho, pintura ou modelagem. (…).”</p> <p>“(…) Com os alunos que não possuem problemas motores, o trabalho é feito nas mesas. Se for um aluno com Paralisia Cerebral (…) na piscina de bolas, num colchão colocado no chão ou com o aluno sentado na sua cadeira de rodas.”</p> <p>“(…) o computador, um rádio com leitor de CDS, jogos, livros, cartões com imagens diversas, legos, bolas e puzzles.”</p> <p>“(…) No início do ano, preenchemos uma grelha (…)</p>	
--	---	--

	<p>para vermos em que aspectos é que o aluno possui dificuldades. E no final de cada período fazemos um relatório, onde descrevemos as actividades que foram realizadas (...) e as metas que cada um conseguiu atingir.”</p> <p>“O trabalho (...) é feito diariamente com a outra professora da UAM. Relativamente aos professores do regular, a articulação é feita sempre que se justifique.”</p>	
	<p>Coordenadora Cristina:</p> <p>“A gestão é feita pela coordenadora da escola básica em articulação com a direcção, docentes que desempenham funções na sala e coordenadora de departamento.”</p> <p>“Até à data, não existe nenhum elemento de</p>	

	avaliação desta UAM.”	
UAM enquanto modelo de inclusão	<p>Professora Amélia:</p> <p>“(…) é sempre importante a Inclusão, mas eu acho que há casos aqui nesta Unidade que (…) não necessitariam de estar numa Escola (…) o que (…) necessita mais é de terapias e tratamento a nível clínico, não tanto em termos pedagógicos. (…) nos outros casos eu acho que é uma mais-valia (…) porque se não houvesse uma sala com estas características, muito dificilmente eles estariam bem integrados (…).”</p>	<p>As professoras Amélia e Beatriz consideram a UAM uma sala indispensável para uma boa inclusão pelas características que possui, onde é feito um trabalho mais individualizado e onde os alunos sentem um maior apoio afectivo e pedagógico do que numa sala do ensino regular. No entanto, a professora A é da opinião de que não se justifica que alguns alunos frequentem a escola, que estes necessitariam apenas de terapias e de tratamentos a nível clínico. A Coordenadora Cristina considerou a UAM um bom modelo de inclusão na medida em que estimula os alunos em domínios que desenvolvam a sua autonomia perante a sala de aula e comunidade educativa, o que faz com que se sintam tão capazes como os restantes, e, como tal, integrados.</p>
	<p>Professora Beatriz:</p> <p>“(…) para elas acho que é muito importante porque (…) têm um trabalho muito individualizado e muitas delas desabafam connosco aqui alguns problemas que têm (…) sentem aqui neste espaço algum apoio por parte das educadoras e das auxiliares que têm um papel também fundamental (…).”</p>	

	<p>Coordenadora Cristina:</p> <p>“A Sala UAM destina-se a estimular alguns domínios dos alunos para os tornar mais autónomos em (...) sala de aula e comunidade educativa (...) permite aos alunos sentirem-se tão “capazes” como os restantes.”</p>	
<p>Formação e Percurso Profissional</p>	<p>Professora Amélia:</p> <p>“ (...) já era Docente do Quadro de Educação Especial deste Agrupamento (...) o Corpo da Direcção escolheu-me para trabalhar nesta Unidade.”</p> <p>“Eu tenho o curso de Educadora de Infância de (...) 1988, trabalhei alguns anos no particular. (...) iniciei a minha actividade no Ministério da Educação em 1996 e a partir daí (...) só estive 2 anos no regular (...) o resto foi tudo em Educação Especial. Tirei a Especialização (...) em 1999. (...) agora estou há 2 anos na Unidade, nunca tinha trabalhado numa Unidade (...).”</p>	<p>Relativamente à colocação na Unidade, ambas as professoras já eram Docentes deste Agrupamento. No entanto, a professora Amélia já pertencia ao Quadro de Educação Especial do Agrupamento e a professora Beatriz apenas começou a exercer funções em Educação Especial no ano lectivo corrente.</p> <p>No que diz respeito ao percurso profissional, formação inicial e especializada, as três Professoras possuem como formação base o Curso de Educação de Infância. A professora Amélia terminou a sua Licenciatura em Educação de Infância em 1988 ao invés da professora Beatriz que</p>

	<p>“A minha preferência diz respeito ao trabalho neste contexto (...).”</p> <p>Professora Beatriz:</p> <p>“Esta Unidade de Multideficiência surgiu derivado a eu estar aqui na Escola e ter querido arriscar também, foi um desafio para mim ter vindo para aqui (...).”</p> <p>“(...) já trabalho desde 1978 (...). Estive sempre no Pré-Escolar e (...) em 2006 (...) fiz a Especialização em Educação Especial (...). Tirei a Especialização sem ter nada em mente e surgiu esta oportunidade (...) sem eu ter ido muito (...) à procura dela.”</p> <p>“(...) posso dizer que está a ser um trabalho bastante gratificante.”</p>	<p>iniciou as suas funções como Educadora de Infância em 1978. No entanto, a Coordenadora Cristina fez primeiro o Bacharelato, em 1975 e só depois a Licenciatura, no ano de 1998. A professora Amélia só esteve 2 anos no ensino regular e os restantes anos em Educação Especial, enquanto que as professoras Beatriz e Cristina sempre exerceram funções como Educadora de Infância no ensino regular e só recentemente é que desenvolvem o seu trabalho em Educação Especial, sendo a Professora Cristina a Coordenadora do Departamento.</p> <p>No que respeita à preferência de trabalho dentro do contexto da Educação Especial, as Professoras Amélia e Beatriz referiram que a sua preferência diz respeito ao trabalho em contexto UAM.</p>
--	--	---

	<p>Coordenadora Cristina:</p> <p>“Fiz o Bacharelato de Educadora de Infância em 1975, em 1998 tirei a Licenciatura (...) e em 2002 fiz a Especialização em Educação Especial. Sempre trabalhei no Regular (...) e desde 2005 que sou Coordenadora do Departamento de Educação Especial (...).”</p>	
--	---	--